



**Luciana Mesquita da
Silva**

**Desenvolvimento profissional docente nos espaços
e tempos do trabalho colaborativo**



**Luciana Mesquita da
Silva**

**Desenvolvimento Profissional docente nos espaços
e tempos do trabalho colaborativo: do isolamento
profissional aos diálogos possíveis no projeto
*Línguas & Educação***

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Supervisão, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade, Professora Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

Com o apoio financeiro do Programa
Alban, Programa de bolsas da União
Europeia para a América Latina. Bolsa
E07M401077BR.

A Deus
Aos meus pais

o júri

presidente

Doutora Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa
Professora Catedrática da Universidade de Aveiro

Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira
Professora Catedrática do Instituto de Educação da Universidade do Minho

Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Se entre os muitos ganhos que a realização deste trabalho me permitiu está a constatação de que, mesmo no ofício quotidiano isolado, pode estar presente uma coletividade, não posso deixar de reconhecer, neste momento, todo o apoio que recebi no exercício a partir do qual resultam as linhas desta dissertação.

Neste sentido, agradeço a Deus pela referência constante nos caminhos que trilho; caminhos que me trouxeram a Portugal e me permitiram conhecer a sua gente – a quem também agradeço, de modo sincero, o acolhimento.

À minha orientadora, Professora Ana Isabel Andrade, agradeço, entre as muitas razões que tenho para tal, as perguntas (des/re)construtivas, a disponibilidade, abertura e companhia neste percurso académico que agora formalmente se inicia.

Aos professores do Mestrado em Supervisão e aos colegas de curso agradeço a referência de profissionalismo que se tornaram para mim.

Aos colegas de Grupo de Trabalho B, em especial às professoras cuja voz dão vida a este estudo, o meu muito obrigada pelas aprendizagens construídas durante este último ano. Fica em mim a vontade de que continuemos a manter os laços que criamos no desenvolvimento do nosso trabalho.

À minha família, ao Julio César, à Ivy, à Solange e à professora Ivone agradeço a presença ausente nestes anos, uma motivação constante para continuar sempre em frente.

Aos amigos de Portugal – Karina, Ana, António, Evariste, Crhis, Thiago, Sanny, Tânia, Adriano, Anderson, Patrícia, Carina e Rita (*eterna critical friend*) – muito obrigada pelo apoio e compreensão nos dias menos azuis.

Às “Lalianas”, às “Leipianas”, às “Laquianas” e aos amigos da Mediateca agradeço a companhia nos dias de trabalho.

E um voto de gratidão final, mas não menos importante, ao Prata da Casa (na pessoa do Professor Erasmo Campello), local onde comecei a aprender a ser professora, pesquisadora e, sobretudo, sensível às causas que vão além dos limites da sala de aula.

palavras-chave

Desenvolvimento profissional, Bioecologia do desenvolvimento humano, Trabalho colaborativo, Concepções docentes.

resumo

Interação, relação, abertura, partilha. Se estas palavras são correntes no discurso educativo atual, importa deslindar os significados que são construídos na prática de experiências que se propõem colaborativas. Procurando compreender em que medida a manifestação concreta destas palavras relaciona-se com o desenvolvimento profissional daqueles que as utilizam, este estudo procura atingir basicamente três objetivos: a) compreender como se organiza um grupo de trabalho baseado na atuação colaborativa de diferentes atores educativos (professores, formadores e investigadores), observando, de forma especial, os papéis assumidos por professores no seu âmbito; b) identificar, nesta organização, potencialidades de desenvolvimento profissional para os seus membros; c) captar momentos de estabilidade e instabilidade de concepções individuais acerca do trabalho colaborativo e do ensino de língua portuguesa, domínio temático do grupo estudado.

A partir do enquadramento teórico construído, o desenvolvimento profissional docente é compreendido como um processo marcado por transições ecológicas (utilizando o conceito de Bronfenbrenner) que, por sua vez, estabelecem estreita ligação com a (des/re)construção de concepções sobre o trabalho de sala de aula e/ou modelos de ensino.

Assumindo, como contexto, um dos grupos de trabalho constituídos no âmbito do projeto *Línguas & Educação: construir e partilhar a formação* (PTDC/CED 68813/2006), este estudo considerou como dados os documentos produzidos pelo grupo e registros da investigadora enquanto participante do mesmo. Com o foco em dois percursos individuais traçados neste grupo, foram realizadas entrevistas a duas professoras e analisados os seus documentos de reflexão sobre o trabalho desenvolvido com os colegas.

A leitura dos dados demonstra um grupo de trabalho cuja organização formal em torno de papéis e atividades oriundos do modelo creditado de formação assistiu a uma organização paralela, informal, em que se registra mais claramente um clima de abertura entre os seus membros. No que diz respeito às concepções individuais analisadas em diferentes momentos das atividades colaborativas desenvolvidas no ano académico de 2008/2009, notou-se mais uma tendência a estabilidades que a transformações, o que leva a questionar se a amplitude temporal da investigação tenha sido suficiente para perceber reais mudanças neste nível.

keywords

Professional development, Bioecology of human development, Collaborative work, Teacher's conceptions.

abstract

Interaction, relationship, openness, sharing. If these words are used nowadays in education, we should know their meanings in practical collaborative experiences. Trying to understand in what measure these words are related with the professional development process of those who use them, this study addresses three main objectives: a) to understand how a working group is organized based on collaborative approach of different educative actors (teachers, educators and researchers), especially in what concerns the roles assumed by teachers; b) to identify in this group the potential factors of professional development for its members; c) to capture moments of stability and instability of individual conceptions about collaborative work and Portuguese language teaching.

From the built theoretical framework, a teacher's professional development is understood as a process marked by ecological transitions, which in turn, establish a strong bond with (de/re)construction of conceptions on the work performed in the classroom and/or teaching models. Assuming as context, one of the workgroups constituted in the framework of the project *Languages and Education: constructing and sharing professional knowledge* (PTDC/CED 68813/2006), this study has considered as data the documents produced by the workgroup and the personal records of the researcher as herself part of this workgroup. Focused on two different individual paths in this group, two teachers were interviewed and their documents on the developed work with partners analyzed. The collected data demonstrates a workgroup whose formal organization around papers and activities from the credited formation model, shows a parallel informal organization, in which a more open discussion environment is clearly recorded. In what concerns the individual conceptions, analyzed in the different moments of the developed collaborative activities in the academic year of 2008/2009, a tendency towards stability rather than transformation has been noted, which leads to question if the temporal amplitude of the research has been wide enough to realize any real change at this level.

SUMÁRIO

Lista de Siglas.....	i
Lista de Quadros	ii
Lista de Figuras	iii
Lista de Gráficos.....	iv
Lista de Tabelas.....	iv
I Introdução	1
1 ÂMBITO DO ESTUDO	3
2 ORGANIZAÇÃO	5
II Desenvolvimento profissional docente: uma perspectiva ecológica	9
1 INTRODUÇÃO	11
2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: EM BUSCA DE UM “TOM”	13
3 A PERSPECTIVA ECOLÓGICA.....	18
3.1 Conceitos geradores	19
3.2 A supervisão e o desenvolvimento profissional: uma conceptualização ecológica	27
3.2.1 <i>Ponto de partida</i>	27
3.2.2 <i>Um olhar para além da formação inicial</i>	33
III Trabalho colaborativo como contexto de desenvolvimento profissional	39
1 INTRODUÇÃO	41
2 TRABALHO COLABORATIVO: UM ESPAÇO TANGÍVEL PARA DIÁLOGOS POSSÍVEIS.....	43
2.1 Entre os muros da escola.....	43
2.2 Além dos muros da escola.....	46
3 COMUNIDADES DE PRÁTICA: DOS LUGARES E TEMPOS DE DIÁLOGOS	49
4 (... AOS) LUGARES E TEMPOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	53
4.1 As comunidades e o seu cultivo	54
4.2 Comunidades enquanto microssistemas	65
5 REVISITANDO ALGUNS DIÁLOGOS.....	69

IV O percurso da investigação.....	71
1 INTRODUÇÃO	73
2 DAS QUESTÕES AOS OBJETIVOS: OS CAMINHOS HIPOTÉTICOS	73
3 O CONTEXTO GERAL: UM OLHAR DE FORA E DE DENTRO	76
4 ANTES DE PROSSEGUIR... UMA ORIENTAÇÃO	81
5 DOS OBJETIVOS AOS DADOS.....	84
5.1 Da observação participante à “participação observante”	87
5.2 Os documentos.....	89
5.3 As entrevistas recorrentes e a (des/re)construção de concepções.....	92
6 SÍNTESE DOS PASSOS.....	97
 V Colaboração educativa e potencialidades de desenvolvimento profissional nas cores do GTB.....	 99
1 INTRODUÇÃO	101
2 O GRUPO E AS SUAS DINÂMICAS	103
2.1 “um grupo, cuja constituição heterogênea encontra convergência na preocupação sobre o ensino da leitura”	103
2.2 Dinâmicas: o GTB sob uma leitura ecológica.....	111
2.2.1 O GTB como um microssistema	111
2.2.2 Mesossistema.....	121
2.2.3 Exossistema.....	124
2.2.4 Macrossistema	125
3 PERCURSOS INDIVIDUAIS: O GTB EM DUAS VOZES	129
3.1 Perfis	132
3.1.1 Professora A.....	132
3.1.2 Professora B.....	135
3.2 Perspectivas iniciais	137
3.2.1 Professora A.....	137
3.2.2 Professora B.....	142
3.3 A participação no GTB e a revisitação de concepções	147
3.3.1 Professora A.....	147
3.3.2 Professora B.....	153
4 O GRUPO E AS SUAS POTENCIALIDADES.....	161

Considerações finais.....	167
Bibliografia	175

ANEXOS	185
Anexo I: Calendário de atividades do projeto <i>Línguas & Educação: construir e partilhar a formação</i> (2008/2009) e resumo das plenárias	187
Anexo II: Calendário de Reuniões do GTB	191
Anexo III: Perfil dos membros do GTB – início do projeto	193
Anexo IV: Roteiro básico de questões da primeira entrevista	195
Anexo V: Roteiro básico de questões da segunda entrevista	197
Anexo VI: Perfis das Professoras A e B	199
Anexo VII: Transcrição da Primeira entrevista – Professora A	207
Anexo VIII: Transcrição da Primeira entrevista – Professora B	223
Anexo IX: Matriz conceptual da primeira entrevista – Professora A	237
Anexo X: Matriz conceptual da primeira entrevista – Professora B	245
Anexo XI: Transcrição da Segunda entrevista – Professora A	257
Anexo XII: Transcrição da Segunda entrevista – Professora B	273
Anexo XIII: Percurso da Professora A no GTB – categorização das suas impressões	285
Anexo XIV: Percurso da Professora B no GTB – categorização das suas impressões	297

Lista de Siglas

CIDTFF Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores

CoP Comunidade de Prática

CDP Comunidade de Desenvolvimento Profissional

FTC Fundação para a Ciência e Tecnologia

GT Grupo de Trabalho

GTA Grupo de Trabalho A: Sensibilização à Diversidade Linguística e Educação Plurilingue e Intercultural

GTB Grupo de Trabalho B: ensino de competências de Leitura

GTC1 / GTC2 Grupos de Trabalho C: ensino de competências de Escrita

PLM Português Língua Materna

PLNM Português Língua Não-Materna

Lista de Quadros

Quadro 1:	Como cultivar comunidades? Duas propostas a partir de Collay <i>et al.</i> (1998) e Wenger <i>et al.</i> (2002)	55
Quadro 2:	Mais-valias destacadas por estudos sobre comunidades educativas estabelecidas em diferentes âmbitos	59
Quadro 3:	Algumas potencialidades de desenvolvimento profissional no âmbito de uma comunidade – uma leitura bioecológica	67
Quadro 4:	Esquema da análise documental	90
Quadro 5:	Categorias de análise do grupo	101
Quadro 6:	Categorias de análise dos percursos individuais	102
Quadro 7	Exemplos de registros dos Sumários em função do tipo de atividade ...	112
Quadro 8:	Cargos e funções discutidos no GTB	119
Quadro 9:	Distribuição dos membros do GTB por subgrupos	121
Quadro 10:	Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores e dinâmicas do GTB	124
Quadro 11:	Categorias emergentes da análise feita sobre as primeiras entrevistas	131

Lista de Figuras

Figura 1:	Áreas temáticas em abordagem neste estudo	5
Figura 2:	Fases da carreira do professor: um modelo esquemático (fonte: Huberman, 1995, p. 204, traduzido)	17
Figura 3:	Esquema de ambiente ecológico de uma criança em desenvolvimento	25
Figura 4:	Exemplo de ambiente ecológico de um candidato a professor em desenvolvimento	33
Figura 5:	Exemplo de ambiente ecológico a partir de uma CoP	68
Figura 6:	Esquema da operacionalização do projeto <i>Línguas & Educação: construir e Partilhar a formação</i>	79
Figura 7:	Esquema do estudo de caso planejado	80
Figura 8:	Percurso de investigação	97
Figura 9:	Distribuição dos membros do GTB pelas atividades de ensino, investigação e formação de professores	108
Figura 10:	Esquemas de caracterização do GTB	110

Lista de Gráficos

Gráfico 1:	Habilitações literárias do grupo	106
Gráfico 2:	Distribuição dos integrantes do GTB por instituições de origem	109
Gráfico 3:	Distribuição dos registros dos Sumários de acordo com o tipo de atividade	113

Lista de Tabelas

Tabela 1:	Distribuição dos membros do GTB por faixa etária	104
Tabela 2:	Distribuição dos membros do GTB por tempo de serviço	104
Tabela 3:	Distribuição dos membros do GTB de acordo com as fases da carreira do professor	105
Tabela 4:	Distribuição dos membros do GTB de acordo com atividades de ensino, investigação e formação de professores	107

I Introdução

- 1 Âmbito do estudo
- 2 Organização

“Quanto ao percurso de colaboração poderei afirmar que o meu subgrupo foi pedra basilar do meu crescimento pessoal e profissional, com as colegas abracei o projecto, intervi, agi, interagi no processo de aprendizagem dos alunos, através da intervenção de novas práticas didácticas, inovadoras e que no futuro continuarão a ser um desafio.”

(Professora A, Reflexão 3, Julho/2009)

“[...] o mais importante foi a reflexão conjunta, a relação com o outro, que possibilitou a abertura, a diminuição do isolamento a que nos temos acomodado nos nossos contextos profissionais. Nessa interrelação foram-se criando laços, fomos-nos cativando e deixando cativar, à semelhança da raposa e do príncipezinho. Perdeu-se o medo, o receio de críticas, comentários, e estas passaram a ser entendidas como forma de enriquecimento pessoal e profissional.”

(Professora B, Reflexão 3, Julho de 2009)

Colaboração, interação, abertura, partilha. Se estas palavras são correntes nos discursos que se constroem sobre experiências colaborativas, importa deslindar os significados que lhes são atribuídos no exercício de tais experiências. Paralelamente a isso, também parece essencial observar em que medida estes significados surgem associados ao desenvolvimento profissional daqueles que neles acreditam, no sentido de encontrar fundamentos do trabalho colaborativo que o caracterizam como caminho para desenvolver-se profissionalmente.

Iniciamos a nossa abordagem com os relatos apresentados em epígrafe, duas leituras realizadas sobre um mesmo espaço e tempo: um grupo de trabalho, ativo durante nove meses, que assumiu a colaboração como uma aposta para o desenvolvimento profissional dos seus participantes. Trata-se do contexto desta investigação, um trabalho que se propõe uma (meta)leitura realizada sobre e a partir de um grupo e de olhares individuais nele presentes.

1 ÂMBITO DO ESTUDO

Compreendendo o processo de realização do estudo que aqui se apresenta como um trajeto orientado por objetivos vinculados à maneira dos demais estudos de tradição qualitativa, entendemos o primeiro passo tomado – a seleção de questões de partida – como um momento marcado por algum desequilíbrio apesar (das) e devido às muitas inquietações que nos têm acompanhado desde que assumimos a educação como carreira. Como parte mais recente deste percurso profissional, a nossa incursão no campo da Supervisão colocou-se, por si só, como um elemento privilegiado para o surgimento de várias interrogações, o que trazia alguma dispersão ao mesmo tempo que indicava muitas possibilidades. Em qualquer dos casos, fazia-se necessário selecionar um conjunto de interrogações que pudesse gerar discussões de real interesse para o campo da Supervisão.

No cumprimento desta tarefa, encontramos em Sá-Chaves um ponto de partida. Quando discute a qualidade como um atributo emergente da pluralidade, a autora conclama-nos a reconhecer “[...] o poder estimulador da diferença e o efeito multiplicador das perspectivas múltiplas e plurais” (2007b, p. 23).

Aceitamos este convite e o contextualizamos no projeto *Línguas & Educação: construir e partilhar a formação*¹, no qual participamos voluntariamente desde Junho de 2008 como integrante do grupo de investigação. Este projeto, que promove a criação de uma rede de colaboração ligando diferentes profissionais que se ocupam do ensino de/em línguas, constitui a concretização de uma aposta no desenvolvimento profissional como consequência da conjugação destas perspectivas múltiplas e plurais. Dessa forma, criou-se um meio e uma oportunidade ideais para se refletir sobre a formação em contextos de grupos que assumem a configuração de comunidades de prática.

Com a sua atenção mais recentemente voltada *também* para as relações formativas emergentes no seio de comunidades profissionais, a Supervisão, reconhecendo este efeito multiplicador assente na diversidade, tem vindo a redimensionar a abrangência da sua atuação ao extrapolar a visão diática fundamental (entre um professor mais experiente – supervisor – e outro menos experiente – supervisando), amplamente divulgada em Portugal por Alarcão e Tavares (1987). Trata-se, como apontam os mesmos autores, na última edição do livro de 1987 (publicada em 2003), de uma das novas tendências da área profissional e científica da Supervisão.

Nesse sentido, desponta como uma necessidade imperativa a compreensão do processo de desenvolvimento profissional no âmbito das redes profissionais de colaboração; uma compreensão que vai além do mero reconhecimento da ligação entre ambos. Tendo em conta este aspecto e observando as dinâmicas do projeto *Línguas & Educação*, lançamos as seguintes questões de partida:

- Como se organiza uma comunidade que se pretende pautada pelo trabalho colaborativo entre professores, investigadores e formadores?
- Que fatores podem ser identificados como potenciadores de desenvolvimento profissional nesta rede de trabalho?

¹ Projeto *Línguas & Educação: construir e partilhar a formação*. Fundação para a Ciência e Tecnologia PTDC/CED68813/2006. Coordenado por Ana Isabel de Oliveira Andrade, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro.

Tendo em conta que a colaboração, enquanto método formativo, apresenta uma proposta diferente das ações de formação tradicionalmente estruturadas em torno da figura de formadores e formandos, dirigimos o nosso foco à figura do professor. Estando ele geralmente implicado como aprendiz e, neste projeto, sendo convocado para experimentar também um papel de formação mais substantivo, interessamo-nos observar:

- Que papéis assume nesta comunidade?
- Que concepções traz o professor sobre trabalho colaborativo e sobre o ensino da Língua Portuguesa (um dos domínios temáticos da comunidade)?
- Que concepções desconstrói, constrói e/ou reconstrói sobre esses mesmos temas?

2 ORGANIZAÇÃO

Diante das questões colocadas à partida e do contexto em que foi realizado este estudo, é possível encontrar uma abordagem a três grandes áreas temáticas: desenvolvimento profissional, trabalho colaborativo e concepções docentes.

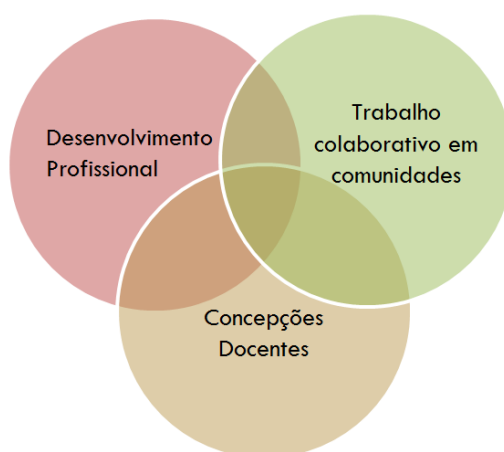


Figura 1: Áreas temáticas em abordagem neste estudo

Tendo como pilar o *desenvolvimento profissional*, uma vez que esta área coloca-se como uma tônica transversal às questões que movem esta investigação, e,

como contexto, o *trabalho colaborativo em comunidades*, cenário proporcionado pelo projeto *Línguas & Educação*, construímos uma perspectiva teórica a partir da abordagem bioecológica do desenvolvimento humano e de estudos sobre comunidades de prática. Observando, ainda (e sobretudo), uma dimensão individual, elegemos as (des/re)construção de *concepções* como caminho para perceber de forma mais palpável o desenvolvimento profissional em contexto de trabalho colaborativo.

A construção desta perspectiva teórica tem a função de expor, com base em alguns estudos já publicados – alguns de larga difusão científica –, caminhos para responder às questões investigativas colocadas. Nesse sentido, partimos de uma interrogação direcionada ao contexto – como se organiza uma comunidade de profissionais pautada pelo trabalho colaborativo – para outra que remete para a intersecção entre esse contexto e o desenvolvimento profissional e interpela que potencialidades de desenvolvimento profissional essas comunidades oferecem aos seus participantes.

Com o foco dirigido às concepções, o ponto de intersecção entre todas as áreas teóricas deste trabalho incide sobre as questões em que os professores figuram como atores principais: que concepções sobre trabalho colaborativo sobre o ensino da Língua Portuguesa são (des/re)construídas após a experiência colaborativa do projeto? Que papéis assumem nas dinâmicas dos trabalhos?

Com base nessas considerações, este estudo dedica os seus dois primeiros capítulos a uma exposição dos quadros de referência que orientam as questões que coloca e, da mesma forma, apoiam as decisões implícitas na metodologia de respostas a elas.

O primeiro capítulo introduz a conceptualização de desenvolvimento profissional docente que irá nortear a abordagem realizada. Elegendo, ainda, a Supervisão ecológica como modelo, discute as suas bases na formação inicial e a sua operacionalização na formação contínua e continuada, com destaque para as transições ecológicas desta fase e para a horizontalização da relação supervisiva.

Baseado na idéia de diálogos diversos, o trabalho colaborativo é abordado no segundo capítulo como um contexto de desenvolvimento profissional. Assumindo esta orientação, são utilizados, como recursos, o conceito e as particularidades das comunidades de prática e seis estudos sobre comunidades educativas. Nas

intersecções possíveis entre os resultados dos estudos pesquisados nesta fase, identificamos características contextuais comuns que podem ser observadas como potenciadoras de desenvolvimento profissional de membros e de comunidades enquanto espaços e tempos de trabalho colaborativo.

Subjacente a esta perspectiva teórica, as concepções docentes serão observadas como constructos pessoais que matizam (as) e são matizadas pelas situações formativas presentes no percurso de desenvolvimento profissional dos professores, aqui enquadradas em contexto de trabalho colaborativo.

O terceiro capítulo traz, por sua vez, questões operacionais e concretas da investigação realizada. Com esta função, apresenta uma delimitação do contexto deste estudo, uma clarificação dos objetivos pretendidos e, com base na orientação metodológica adotada, expõe os instrumentos de coleta de dados e introduz a forma como as questões serão respondidas.

Por fim, na apresentação e análise dos dados, procuraremos evidenciar, a partir da perspectiva que assumimos e dos dados que nos foram possíveis obter em campo, as dinâmicas de um grupo de trabalho constituído no âmbito do projeto *Línguas & Educação* e, nas vozes das duas professoras citadas na epígrafe inicial, as concepções que foram trazidas e repensadas após a experiência proporcionada pelo grupo em que participaram.

II Desenvolvimento profissional docente: uma perspectiva ecológica

1 Introdução

2 Desenvolvimento profissional docente: em busca de um “tom”

3 A perspectiva (bio)ecológica

3.1 Conceitos geradores

3.2 A supervisão e o desenvolvimento profissional: uma conceptualização ecológica

3.2.1 Ponto de partida

3.2.2 Um olhar para além da formação inicial

“humans beings create the environments that shape the course of human development” (Bronfenbrenner, 2005, p. xxvii)

1 INTRODUÇÃO

Desenvolvimento. Palavra cujo entendimento remete para uma perspectiva *multi* e *transdisciplinar* que se constrói na intersecção das dimensões biológica, psicológica, social, econômica, cultural e técnico-científica. Nesse sentido, delinear um conceito perfeitamente nítido, capaz de envolver todas as dimensões implicadas nesta noção, mostra-se uma tarefa cuja complexidade demanda um recurso a todas essas áreas do conhecimento.

Não assumindo, pois, o objetivo de, numa análise, esgotar as teorias que explicam o desenvolvimento num sentido geral, propomos, neste primeiro momento, uma perspectiva transversal construída a partir de alguns conceitos que são traçados na área da psicologia.

Começamos com Tavares e Alarcão (1999), que, ao reportarem a sua visão sobre o desenvolvimento humano, referem-se a uma evolução da estrutura e da personalidade do sujeito no tempo. Essa progressão, de acordo com estes autores, ocorre através de diferentes estágios de diferenciação e obedece a três princípios básicos, orientados de acordo com uma idéia de progressão: do simples para o complexo, do geral para o particular, do sensório-motor para o operatório.

Mais recentemente, Tavares *et al.* (2007) conceituam *desenvolvimento* como mudanças “[...] que vão ocorrendo ao longo da vida do indivíduo na sua estrutura, no seu pensamento ou no seu comportamento como resultado da interacção entre factores biológicos e contextuais” (p. 34). As mutações implicadas no processo têm, segundo os autores, carácter contínuo, cumulativo, progressivo e resultam de uma “crescente reorganização interna” (*idem*, p. 34).

Neste conceito, o contexto surge mais claramente associado à noção de desenvolvimento ao ser colocado como um dos fatores em interação que concorrem para esse processo. Tal interação é, aliás, objeto de atenção da teoria da ecologia do desenvolvimento humano, que tem na obra de Bronfenbrenner (1979; 1996) a sua principal expressão. Delimitando a área de atuação científica desta teoria, o autor postula que o foco de atenção dela incide sobre a interação entre um ser humano ativo e em crescimento e as propriedades em mudança do seu contexto imediato, sem

perder de vista as relações deste contexto imediato com os mais vastos em que está integrado: “[...] this process is affected by relations between these settings [do contexto imediato], and the larger contexts in which these settings are embedded” (Bronfenbrenner, 1979, p. 21).

O autor destaca, a partir deste postulado, três idéias principais: a de um sujeito ativo, que não somente recebe influências do meio, mas nele progressivamente se move, reestrutura e recria; a de uma interação sujeito-mundo marcada pela reciprocidade; e de uma complexidade que demanda uma compreensão mais abrangente que a do contexto imediato, estendendo-se aos círculos contextuais mais latos. É com base nesta terceira idéia que desenvolve o conceito de ambiente ecológico, a ser abordado mais adiante quando serão discutidos os conceitos de base do modelo de supervisão ecológica.

Entretanto, é importante observar que, na evolução da teoria ecológica, mais recentemente conhecida como bioecológica (Bronfenbrenner, 2005), a concepção de desenvolvimento humano é complementada pela inter-relação de quatro idéias principais: a) o *processo* interativo de natureza progressivamente complexa entre indivíduo e contexto; b) a *pessoa* e seu repertório biológico, psicológico, cognitivo e comportamental; c) o *contexto* imediato e remoto; e d) o *tempo*, que modera mudanças e continuidades e pode ser entendido no sentido estrito de um curso de vida ou, num sentido mais lato, de tempo histórico. Com base nestes quatro sentidos, Bronfenbrenner (2005) desenvolve o seu modelo teórico PPCT (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo²).

Antes de aplicar os contornos que aqui realizamos à construção de um olhar sobre o desenvolvimento profissional, cabe observar os pontos em comum dos conceitos aqui discutidos.

Uma primeira observação que pode ser feita é a de que essas concepções têm como base um processo de mudança. Uma mudança cuja dimensão qualitativa estes conceitos procuram ressaltar de forma a não deixar dúvidas de que o desenvolvimento não implica apenas alterações quantitativas. Essa consideração assume particular importância no contexto deste estudo, na medida em que o seu

² Do original Process-Person-Context-Time.

foco incide sobre a vertente profissional, âmbito cujo desenvolvimento apresenta-se, sobretudo, sob a forma qualitativa.

Entre os autores pesquisados, a progressão também parece ser um sentido consensual para tais processos de mudança. Entretanto, é pertinente observar a alinearidade como uma característica do processo; conclusão a que chegaram Huberman (1995) e Day (2001) ao sintetizarem estudos sobre as fases implicadas no desenvolvimento profissional dos professores e endossada por Moraes e Medeiros (2007) ao sustentarem o conceito de mudança como “[...] um conjunto de alterações que se verificam num dado sistema e podem ocorrer no *sentido progressivo e/ou regressivo*” (p. 24, grifo nosso).

A partir desta perspectiva mais geral que construímos sobre desenvolvimento humano, este capítulo pretende expor algumas considerações acerca deste processo no contexto da profissão docente. No decorrer das discussões feitas, ênfases serão oferecidas ao recorte bioecológico de Bronfenbrenner e à abordagem da supervisão ecológica de Alarcão e Sá-Chaves (2007) e de Oliveira-Formosinho (2002a e 2002b) de forma a estabelecer um suporte para uma análise mais detida das potencialidades desenvolvimentais dos microssistemas criados pelo trabalho colaborativo (assunto do capítulo II).

Antes, contudo, esboçamos uma perspectiva de desenvolvimento profissional docente construída a partir de diferentes estudos sobre o tema, ponderando algumas particularidades deste entendimento em busca de um “tom” para este estudo.

2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: EM BUSCA DE UM “TOM”

Assumindo uma concepção de desenvolvimento como um composto de mudanças que ocorrem nos indivíduos, ao longo da vida, e que são resultado da interação entre sujeitos e contextos, resta discutir algumas particularidades dessa concepção no campo da profissionalidade docente.

Um primeiro ponto a ser destacado refere-se ao reconhecimento generalizado da necessidade de uma compreensão de desenvolvimento profissional

inscrita numa lógica de continuidade (Day, 2001; Guskey & Huberman, 1995; Moraes & Medeiros, 2007; Sá-Chaves, 2007a). De acordo com os últimos autores citados, esse entendimento pode advir de, pelo menos, duas ênfases. Uma delas é assentada num pressuposto de deficiências, traduzido na aceção de que os professores hoje realizam um trabalho inadequado. Outra reconhece a intensa dinâmica do campo educativo, no que diz respeito às constantes descobertas sobre o processo de ensino-aprendizagem, e confere aos professores uma postura de aprendizagem permanente para “continually refine their conceptual and craft skills” (Guskey & Huberman, 1995, p.1).

É a partir deste segundo entendimento que esboçaremos algumas respostas a uma questão apresentada por Moraes e Medeiros (2007, p. 27) e que aqui será tomada como um mote: “de que se fala quando estamos a falar de desenvolvimento profissional do professor?”

Na sequência da primeira observação feita, falamos de *um desenvolvimento situado em uma dimensão específica*, relacionada com um percurso escolhido dentre outros que as funções sociais oferecem/permitem: a docência. Mas falamos também da *pessoa* do professor, um adulto que “[...] tem atrás de si todo um percurso de vida que influencia o modo como prevê e interpreta os acontecimentos” e para quem a inovação e a mudança frequentemente requerem o abandono de hábitos adquiridos e enraizados, tal como afirma Alarcão (2006a, p. 134).

Essa constatação traz implicações para a maneira como a formação deve ser concebida: não como uma ação impessoal e alheia ao indivíduo, mas, antes, um ato pessoal, que implica *um trabalho do indivíduo sobre si mesmo*, sobre as suas concepções, sobre as suas ações (Moraes & Medeiros, 2007). A partir disso, torna-se mais sustentada a percepção de que os professores se formam e não simplesmente são formados (Day, 2001).

É, nesse ponto, que emergem a reflexão, enquanto estratégia orientadora do percurso de formação, e o seu papel no desenvolvimento do professor como prático reflexivo, ou, mais além, como intelectual crítico.

Alinhando-nos às abordagens reflexivas na formação de professores, reconhecemos o papel ativo que os atores educativos podem desempenhar na formulação de propósitos para o seu trabalho. No mesmo sentido, entendemos a

produção de novo conhecimento sobre o ensino como uma propriedade não exclusiva das universidades ou dos centros de investigação. Diante dessas considerações, reconhecemos também a sabedoria da prática, o conhecimento-na-ação, tal como denominou Schön (1983), e as concepções que sustentam essa sabedoria como repertórios a serem rentabilizados reflexivamente em programas de reforma educacional que se pretendam mais eficazes no sentido de possibilitar melhorias e transformações da prática educativa.

No entanto, há de se ponderar o real papel da reflexão no processo de desenvolvimento profissional dos professores. Zeichner (2008), ao considerar uma série de trabalhos que desenvolve nas últimas três décadas na área da formação desses profissionais, é categórico ao afirmar que, na realidade, a educação do professor reflexivo tem contribuído muito pouco para o genuíno desenvolvimento profissional dos docentes e para o destaque do papel que têm nas reformas educacionais. Para sustentar esse posicionamento, aponta algumas aplicações limitativas desta estratégia de formação que tolhem o genuíno desenvolvimento dos profissionais que delas se utilizam:

- quando o enfoque proposto a elas concentra-se somente na avaliação de quão bem estão sendo aplicadas práticas curriculares desenvolvidas alhures;
- quando focam a reclusão da sala de aula, do próprio ensino e da relação com os alunos.

O caminho indicado pelo autor para a superação destas aplicações limitativas de estratégias de reflexão e a sua ligação mais nítida com o processo de desenvolvimento profissional docente passa por duas ações principais: a) enquadrá-las como prática social, que tem espaço privilegiado em comunidades de professores onde há apoio e suporte ao crescimento mútuo; b) conectá-las aos propósitos políticos do ensinar, ou seja, reconhecer os filtros ideológicos do processo reflexivo.

Concentrando-nos, sobretudo neste segundo ponto, uma vez que o primeiro receberá um tratamento específico no próximo capítulo, reconhecemos que conectar o ato reflexivo aos propósitos políticos do ensinar requer o reconhecimento do seu caráter iminentemente processual. Refletir, deste modo, não se consubstancia como um ato esgotado em si mesmo, mas como um caminho para se chegar a

determinado fim: “[a] reflexão profissional não garante, por si só, a qualidade das práticas educativas, na medida em que pode servir diferentes propósitos, incluindo a justificação e o reforço de práticas discriminatórias e anti-democráticas”, reforça Vieira (2006, p. 16). Deste modo, conexões precisam ser construídas entre o processo reflexivo e as finalidades políticas e éticas colocadas ao/pelo ato educativo.

Assumimos, portanto, a reflexão como uma bússola do processo que aproxima *desenvolvimento, formação e aprendizagem* na aceitação de que o desenvolvimento é, afinal, *um processo de formação e de aprendizagem* em contextos ideologicamente situados.

Prendendo ao aspecto mais processual, Day (2001) afirma que o desenvolvimento profissional contínuo é o resultado de aprendizagens que podem ser naturais, ocasionais e/ou resultados de uma planificação. O autor sustenta ainda que a fonte de aprendizagem natural dos professores é a experiência, embora reconheça que a aprendizagem baseada apenas na experiência seja potencialmente limitadora do desenvolvimento profissional.

Para sustentar o seu ponto de vista, Day (2001) recorre aos três cenários de aprendizagem profissional identificados por Lieberman (1996):

- I) Instrução direta (conferências, cursos, ...);
- II) Aprendizagem na escola (amizades críticas, projetos de investigação-ação, ...);
- III) Aprendizagem fora da escola (parcerias escola-universidade ou escolas-centros de desenvolvimento profissional, grupos informais, ...)

e acrescenta um quarto:

- IV) Aprendizagem na sala de aula, que acontece no dia-a-dia, com a reação dos alunos, por exemplo.

É importante observar nesta classificação a referência não apenas aos espaços e aos tempos em que a aprendizagem ocorre, mas às pessoas destes espaços que participam (diretamente ou não) da aprendizagem do professor: formadores, colegas de trabalho, alunos,

Quanto à formação, cabe apenas explicitar a concepção de formação que defendemos. Assim como a aprendizagem, trata-se de um decurso que pode assumir as vias formais (frequência de cursos de formação acreditados, por exemplo) e

informais (a auto-formação, por exemplo), mas sempre será um *processo individualizado, pessoal*, dependente das “[...] vidas pessoais e profissionais [dos professores] e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente” (Day, 2001, p. 15).

Nesse sentido, é possível compreender que nem toda atividade seja, por si só, formativa, ainda que faça parte de um programa de formação “formal”. Como afirma Alarcão (2006a, p. 137), para que determinada atividade seja formativa, ela deve ser recebida pelo formando como uma “experiência compensadora e útil”. Concorre ainda neste processo o que a autora denomina “forças em presença” (2006b, p. 307) no contexto imediato de desenvolvimento do professor; forças essas que podem ser facilitadoras ou obstaculizantes e que, como também afirma Day (2001), provêm da relação do contexto imediato com outros contextos, inclusive mais vastos (como o das políticas educacionais).

Ainda é importante destacar, na compreensão que construímos de desenvolvimento profissional, o seu carácter alinear. Huberman (1995), num artigo em que aborda algumas intersecções entre a carreira e o desenvolvimento docente, realiza uma síntese de estudos que têm como objeto as fases da carreira profissional dos professores sob uma perspectiva *life-span*. De acordo com a sistematização que realiza antes de propor o seu modelo de desenvolvimento profissional, ressalta alguns momentos-chave no percurso de desenvolvimento docente, esquematizados a seguir:

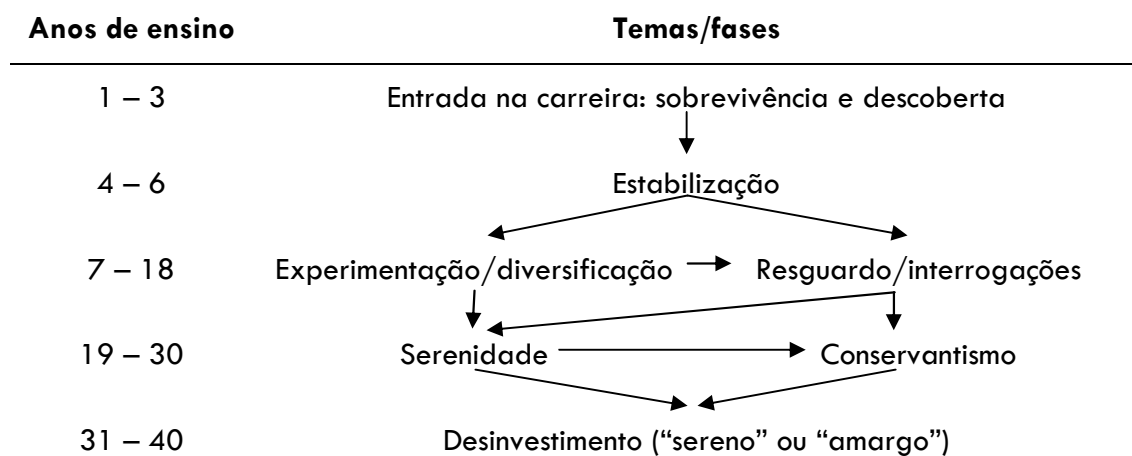


Figura 2: Fases da carreira do professor: um modelo esquemático (fonte: Huberman, 1995, p. 204, traduzido)

No entanto, a idéia que o autor pretende destacar, e que aqui deixamos como síntese, é a de que se trata de um processo “[...] filled with plateaus, discontinuities, regressions, spurts, and dead ends” (Huberman, 1995, p. 196).

Sintetizando as respostas à pergunta inicial que nos lançamos, quando falamos em desenvolvimento profissional, falamos do profissional e da pessoa do professor, falamos de um processo contínuo – e não de um ponto de chegada –, paralelo às noções de aprendizagem e de formação, que remete para o indivíduo e os contextos e é marcado pela alinearidade. É fato que essas respostas não se pretendem únicas, mas um aspecto ainda não destacado – e que deixamos para abordar por último – diz respeito a uma finalidade que não pode ser desconsiderada quando se fala de desenvolvimento docente: o bem-estar do professor e a melhoria dos padrões de ensino e de aprendizagem dos alunos (Day, 2001).

É dessa forma que, quando falamos em desenvolvimento profissional dos professores, falamos também de uma das bases das reformas que se pretendem para o sistema educativo no sentido de melhorar o processo de ensino-aprendizagem (Zeichner, 2008; Moraes & Medeiros, 2007; Day, 2001; Guskey & Huberman, 1995).

3 A PERSPECTIVA ECOLÓGICA

Quando assumimos o desenvolvimento profissional dos professores como o centro das mudanças educacionais pretendidas, não temos a intenção de privilegiar apenas as medidas locais que têm como objetivo oferecer suporte ao desenvolvimento docente. É fato que culturas organizacionais e políticas mais amplas constituem meios condicionantes de mudanças e de contextos de desenvolvimento pessoal. Contudo, também podemos observar que as mudanças mais significativas ocorrem no sentido *down-top*; a partir do indivíduo para instituições e organizações mais complexas: “organizações não pensam ou mudam; pessoas mudam” (Collay *et al.*, 1998, p. xvi, tradução nossa).

Situar, pois, o desenvolvimento profissional numa esfera individual e contextual permite uma leitura mais ampla deste processo. No entrecruzar dessas perspectivas (individual e contextual), surge a abordagem (bio)ecológica do

desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979; 2005), introduzida na abertura deste capítulo, e a sua ressonância no campo da Supervisão, que encontra voz nos trabalhos de Alarcão e Sá-Chaves (2007) e Oliveira-Formosinho (2002a e 2002b).

A partir dessas leituras ecológicas no campo da supervisão será possível construir uma perspectiva mais sustentada do desenvolvimento profissional que toma lugar em contextos de trabalho colaborativo. Nesse sentido, com o objetivo de discutir com mais profundidade, em um segundo momento, os principais princípios e conclusões a que os estudos sobre a supervisão ecológica chegaram nos últimos anos, abordaremos a seguir os conceitos-gênese da teoria bronfenbrenneana.

3.1 Conceitos geradores

Um processo através do qual o sujeito em desenvolvimento adquire uma consciência mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico ao mesmo tempo que se torna mais motivado e apto para nele atuar, descobrindo, mantendo ou alterando as suas propriedades.

Bronfenbrenner (1979), a partir deste *conceito* de desenvolvimento humano, destaca três idéias de base para a sua teoria. A primeira refere-se a um padrão de continuidade do processo: as mudanças implicadas não são efêmeras nem situacionais, mas, antes, são reorganizações que perduram no tempo e no espaço. A segunda diz respeito aos níveis em que essas mudanças são operadas: o da percepção, que se traduz na aquisição de uma perspectiva mais alargada do ambiente ecológico, e o da ação, expressa na maior aptidão e motivação para atuar (em) ou modificar este meio. Por fim, ao introduzir o conceito de ambiente ecológico, refere-se à abrangência dessas mudanças, que podem mobilizar/envolver mais que o contexto imediato do sujeito em desenvolvimento.

Para compreender melhor esta última observação do autor, importa discutir os elementos ambientais característicos e a sua relação com o processo de desenvolvimento. Para Bronfenbrenner (1979; 1996), o ambiente ecológico é

composto por quatro níveis estruturais concêntricos³ e organizados por critério de proximidade do sujeito, partindo do mais imediato para o mais vasto: o microssistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema.

O *microssistema* engloba o complexo de atividades, papéis e relações interpessoais que envolve o sujeito de forma direta e pessoal. Nesse sentido, contextos vivenciais como família, trabalho e grupo de amigos podem ser citados como exemplos de microssistemas comuns a grande parte das pessoas (admitindo que, para cada uma delas, a configuração do microssistema seja particular).

Importante destacar, neste nível, o desempenho de atividades, o relacionamento interpessoal e a assunção de papéis como condições propiciadoras de desenvolvimento nos sujeitos.

O primeiro aspecto endossa a idéia de um sujeito dinâmico e interativo num ambiente também dinâmico e interativo. Entre as atividades desempenhadas no microssistema, ressaltam-se as chamadas molaes, caracterizadas por comportamentos contínuos percebidos pelo sujeito como portadores de sentido e de intencionalidade (Bronfenbrenner, 1979) como, por exemplo, articular palavras ou organizar um quarto.

As relações interpessoais, por sua vez, ganham relevo nesta teoria desenvolvimental na medida em que a díade, relação estabelecida entre duas pessoas, é eleita bloco básico do microssistema ao ser considerada a base para a construção de estruturas interpessoais mais complexas.

Para Bronfenbrenner, sempre que uma pessoa presta atenção à atividade de outra – ou nela participa – existe uma *relação*, condição que consubstancia uma díade. E é em função da participação que as relações diáticas se diferenciam: quando são baseadas apenas na observação, contextualizam uma díade observacional; quando implicam a participação, concretiza-se uma díade de atividade conjunta; e, finalmente, quando persistem os efeitos dessa relação mesmo quando um dos seus membros não se faz presente, está-se diante de uma díade primária. Esses tipos de relação não são mutuamente excludentes: dependem, em larga medida, da tarefa

³ Essas estruturas concêntricas são exemplificadas pela imagem das “matrioscas” russas, que, numa relação de encaixe, tornam-se apenas uma boneca quando as menores são colocadas, sucessivamente, dentro das maiores.

desempenhada pela dupla. Além disso, as relações diáticas podem evoluir (admitindo-se que a díade primária seja o estágio mais evoluído desse processo).

Mas o que aqui parece importante ressaltar sobre as relações diáticas é que, para além de se consubstanciarem contextos críticos para o desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979), elas trazem características que podem ser observadas também em contextos interpessoais mais complexos (sistemas N+2, na nomenclatura do autor). Essas características envolvem aspectos atitudinais, ligados à reciprocidade e ao equilíbrio de poder, e afetivos.

A reciprocidade diz respeito à troca mútua de *feedback*, que tende a intensificar à medida que a relação diática progride. Já o equilíbrio de poder remete ao controle das situações/tarefas desempenhadas e, segundo a teoria ecológica, tem maior potencial de desenvolvimento quando gradualmente é modificado em favor da pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979), ou seja, quando a pessoa em desenvolvimento progressivamente toma as iniciativas nas atividades em que participa.

Tratando, por fim, do domínio afetivo das relações diáticas – aqui permitimo-nos dizer, interpessoais – Bronfenbrenner afirma ser uma dimensão de ocorrência provável quando em interações desta natureza. Nestas relações, os sentimentos desenvolvidos entre as pessoas podem ser mutuamente positivos, negativos, ambivalentes ou assimétricos.

Diante destas considerações, as relações diáticas que satisfazem condições ótimas de desenvolvimento reúnem a reciprocidade, a complexidade progressivamente crescente (não sendo resumidas a um tipo de atividade, observação ou participação), o desenvolvimento de sentimentos mutuamente positivos e a alteração gradual no equilíbrio de poder.

Tanto o conteúdo das atividades desempenhadas pelo sujeito quanto as relações interpessoais que estabelece derivam (do) e são afetadas pelo *papel* que ocupa (ou que lhe é atribuído) no microssistema. No conceito bronfenbrenneano, papel corresponde a um conjunto de atividades e de relações esperadas de uma pessoa ocupante de determinada posição na ordem social e também de atividades e de relações que se esperam que as demais pessoas tenham em relação a ela. Em outras palavras, corresponde a quem é essa pessoa, como ela é identificada no

microssistema em que participa e como se espera que as demais pessoas devam se comportar em relação a ela. É nesse sentido que as nomenclaturas professor, aluno, pai, filho, amigo, formador, formando, ... têm ligados a si não apenas a idéia de ocupação de um determinado lugar nas relações interpessoais, mas também os limites e possibilidades de aproximações ou afastamentos nestas mesmas relações. Também é dessa forma que os papéis são colocados como elementos microssistêmicos críticos que, segundo Portugal (1992), determinam o processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

Uma vez que as expectativas que giram em torno da noção de papel têm as suas raízes, como mesmo Bronfenbrenner (1979) afirma, na cultura ou na subcultura vigente, os papéis têm a sua expressão no microssistema, mas os seus fundamentos num contexto social mais amplo, mais associado às estruturas institucionais e à ideologia. Como discutiremos a seguir, essas estruturas pertencem ao macrossistema. Por ora, no entanto, o que procuramos destacar é que, ao reconhecer uma raiz macroestrutural para os papéis, reconhecemos também ser essa inserção no contexto mais amplo o que lhes confere as propriedades que possuem. Exemplos disso estão no fato de um professor, ao ter a palavra em sala de aula, pressupor que os alunos lhe dêem atenção ou de um juiz, ao proferir uma sentença, esperar que ela seja cumprida, sem que para isso tenha que expor todas as razões pelas quais ela *deva* ser cumprida. Isso explica-se pelo fato de, na nossa cultura, ser atribuído ao papel de professor o direito irrestrito à palavra dentro da sala de aula. No mesmo sentido, é atribuído ao papel de juiz a faculdade de proferir sentenças cuja exequibilidade seja superior a vontades individuais presentes em julgamento.

Transpondo o microssistema e inserindo-se numa dimensão mais relacional surge o *mesossistema*, nível estrutural que engloba todos os microssistemas nos quais o sujeito em desenvolvimento participa ativamente. Com essa propriedade, é pertinente conceber o mesossistema como “um sistema de microssistemas” (Portugal, 1992, p. 39). Retomando um exemplo anterior, em que citamos como exemplo de microssistemas a família, o trabalho e o grupo de amigos, o mesossistema seria o conjunto de relações e interações possíveis entre esses microssistemas.

Um conceito que merece destaque neste nível é o de *interconexão*, que recai sobre a relação entre microssistemas e concorre para o desenvolvimento do

sujeito na medida em que, se bem estabelecida, promove uma perspectiva menos fragmentada deste processo que é transcendente aos microssistemas. Segundo Bronfenbrenner (1979), essa interconexão pode ser estabelecida por meio de quatro formas:

- I) Participação em diferentes contextos, ligação mais básica entre eles, concretizada quando uma pessoa realiza atividades e estabelece relações em mais de um microssistema (o exemplo clássico é o da participação nos microssistemas “família” e “escola”);
- II) Ligação indireta, configurada quando uma pessoa não participa ativamente de todos os microssistemas, mas deles tem conhecimento por meio de terceiros (ou intermediários);
- III) Comunicação intercontextual, que corresponde a um conjunto de mensagens transmitidas entre diferentes contextos por meio de interações face-a-face, correspondências, notícias, anúncios, ..., sendo o desenvolvimento facilitado na medida em que essa comunicação é mantida de forma bidirecional e pessoal (Bronfenbrenner, 1979; Portugal, 1992);
- IV) Conhecimento intercontextual, entendido como a informação que um contexto mantém sobre o outro. Esse conhecimento pode ser obtido através da comunicação intercontextual ou de fontes externas aos ambientes envolvidos (como arquivos públicos, por exemplo).

Para além dos limites dos contextos mais imediatos do sujeito em desenvolvimento e recaindo em domínios que não implicam a sua participação direta, surge o *exossistema*. Neste circuito mais vasto do ambiente ecológico têm origem situações que afetam os microcontextos e que, numa perspectiva inversa, também são afetadas pelas ações microcontextuais e mesocontextuais, confirmando a lógica interacional da teoria ecológica. Mantendo coerência com os exemplos até aqui fornecidos, em que família, trabalho e grupo de amigos foram indicados como microssistemas, podemos citar como exossistemas o trabalho dos pais, a vizinhança, a escola dos amigos, o sistema nacional de empregos, os sistemas de comunicação, os sistemas de oferta de bens e serviços ..., enfim, organizações sociais, formais ou

informais, em que um determinado sujeito não participa ativamente mas das quais recebe – e eventualmente sobre as quais exerce – influências.

De acordo com Bronfenbrenner (1979), para demonstrar a ação do exossistema sob uma perspectiva ecológica é preciso estabelecer uma sequência (*causal sequence*) em duas etapas: uma conectando eventos exossistêmicos aos processos que ocorrem no microssistema da pessoa em desenvolvimento e outra que liga os processos microssistêmicos às mudanças desenvolvimentais da pessoa neste ambiente. Essas sequências também podem assumir sentido inverso: “[t]he developing person may set in motion process within the microsystem that have their reverberations in distant quarters” (Bronfenbrenner, 1979, p. 237).

O *macrossistema*, último nível estrutural do ambiente ecológico, reporta-se a uma dimensão mais conceitual que subjaz às estruturas mais concretas do micro-, meso- e exossistemas. Segundo Bronfenbrenner (1979), o macrossistema refere-se a consistências que podem ser observadas em determinada cultura ou subcultura no que diz respeito à estrutura e composição dos níveis estruturais do ambiente ecológico e ao sistema de concepções e ideologias que os sustentam. Trata-se, nesse sentido, da envolvimento que se considera ser mais influente sobre o sujeito.

A este nível pertencem o imaginário coletivo, a cultura partilhada, as maneiras de ser e de se comportar de determinada sociedade ou grupo. Tais protótipos, utilizando a designação de Portugal (1992), determinam e são determinados, por exemplo, pela estrutura de família vigente (famílias pequenas ou grandes, monoparentais ou não, ...), pelas concepções de trabalho, de amizade, e assim por diante. Remetem, portanto, a contextos culturais específicos, mas não devem ser vistos como estruturas conceituais imutáveis: o macrossistema representa uma estrutura em permanente movimento e “ao movimentar-se, mexer-se e modificar-se ele confere movimento a todos os seus sistemas compósitos até ao nível do sujeito” (Portugal, 1992, p. 105).

Em forma de síntese, a figura a seguir, adaptada de Portugal (1992), ilustra os níveis estruturais do ambiente ecológico.

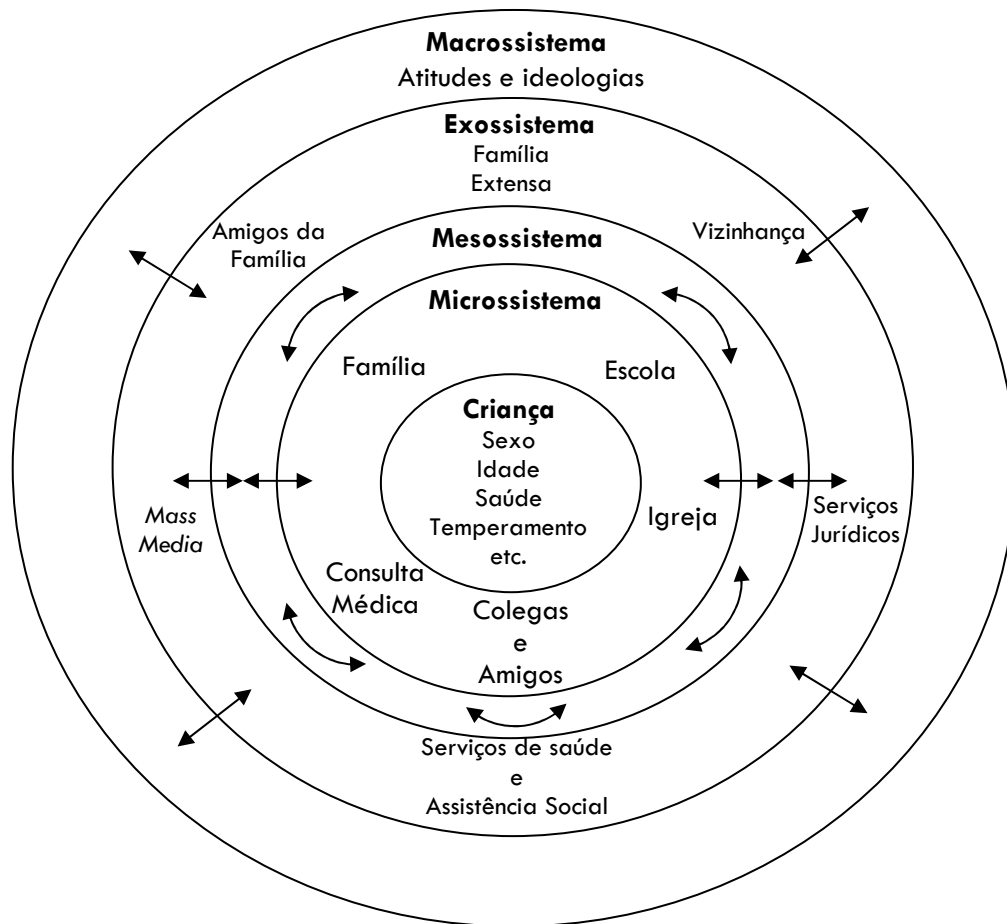


Figura 3: Esquema de ambiente ecológico de uma criança em desenvolvimento (fonte: Portugal, 1992, p. 40)

Até este momento, discutimos os níveis implicados nas mudanças desenvolvimentais do sujeito sem, entretanto, abordarmos a natureza dessas transformações. As *transições ecológicas*, como assim são denominadas as alterações de posição de um sujeito dentro do ambiente ecológico, ocorrem sempre que esse sujeito assume um novo papel, desempenha uma nova atividade e/ou estabelece novas relações interpessoais. Essas mudanças podem ocorrer em qualquer dos níveis estruturais e competem de forma decisiva para o seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979).

O nascimento de um irmão, uma mudança de cargo no trabalho e a entrada de um novo amigo no círculo de amigos são exemplos de mudanças microcontextuais que configuram transições ecológicas neste nível. Quando se entra na escola, na universidade, no mercado de trabalho, estamos diante de uma transição ecológica que converte um exossistema em microsistema. Alterações legislativas ocorridas no exossistema e que afetam a vida laboral ou estudantil também

implementam transições ecológicas. E uma mudança de país ou mesmo a visita à casa de um estrangeiro podem consistir em transições ecológicas em nível macrocontextual, uma vez que se estará diante de um sistema de valores e de visões de mundo diferentes das que se traz da cultura de origem. Os exemplos são numerosos. Bronfenbrenner cita diversos, dos quais enumeramos alguns:

Johnny or Mary goes to school, is promoted, graduates or perhaps drops out. Then there is a finding job, changing jobs, losing jobs; marrying, deciding to have a child; have relatives or friends move in (and out again); buying one's first family car, television set, or home; vacationing, traveling; moving; getting divorced, remarrying; changing careers; emigrating; [...] becoming sick, going to the hospital, getting well again; returning to work, retiring; and the final transition to which there are no exceptions – dying (1979, pp. 26-27).

Todos têm em comum a alteração em uma certa ordem estabelecida que afeta ou é afetada pelo fluxo desenvolvimental do sujeito ao longo de toda a vida; alteração essa que pode ser atitudinal (ter um filho) ou conceptual (decidir ter um filho).

Com base nos conceitos até então discutidos, cabe revisitar o primeiro que apresentamos – o desenvolvimento como um processo que concorre para uma percepção mais ampla e válida do ambiente ecológico e para uma maior aptidão para nele atuar – e lançar, por fim, sobre ele mais uma perspectiva.

Adquirir uma percepção mais vasta do meio em que se vive – e convive – significa conhecer as interconexões dos vários ambientes em que se participa e adquirir, assim, uma concepção mais alargada do próprio desenvolvimento, processo que não é fragmentado e circunscrito a microssistemas (casa, escola, trabalho, ...), mas transversal a todos eles. Paralelamente a isso, significa também reconhecer os limites e possibilidades dos ambientes em que se participa e, assim, identificar espaços de manobra cuja atuação pessoal possa contribuir para a alteração do que é possível e necessário. Admite-se, contudo, que o caminho entre a percepção e a ação não seja linear e encontre no percurso elementos como a motivação pessoal para a mudança.

Sobre esta dimensão pessoal, que concorre, assim como os elementos contextuais, para o que Lerner (2005) denomina *plasticidade* (potencial para uma mudança sistemática), importa observar um dos principais pontos de revisão da teoria ecológica nas últimas duas décadas. A evolução da teoria ecológica surgiu

também como uma proposta para suprir o hiato do aspecto individual que uma ênfase demasiada nos contextos externos ao sujeito pode provocar, incluindo, ou antes, reconhecendo os traços individuais da pessoa em desenvolvimento como partes integrantes do sistema ecológico.

O mérito da teoria desenvolvida por Bronfenbrenner, portanto, parece recair na atenção que dispensa ao contexto social e cultural, na proposta de uma visão de desenvolvimento e de aprendizagem enquanto processos integrados no dia-a-dia, sendo contínuos, extensivos a diversos espaços e sensíveis à singularidade que os atravessam.

3.2 A supervisão e o desenvolvimento profissional: uma conceptualização ecológica

3.2.1 Ponto de partida

Era 1994, quinze anos após a primeira edição do livro *The Ecology of Human Development*, de Bronfenbrenner, quando Alarcão e Sá-Chaves, refletindo sobre a operacionalização da Prática Pedagógica nos bacharelatos em ensino na Universidade de Aveiro, lançaram um olhar interpretativo sobre a formação inicial de professores utilizando as lentes da ecologia do desenvolvimento humano. Tinha origem, naquele momento, o modelo ecológico de supervisão.

Tratava-se de um modelo em construção, *uma visão ainda em trânsito*, como as autoras tiveram o cuidado de destacar. Como mote foi tomada a metáfora do comboio de Bronfenbrenner (que ilustra a dinâmica do desenvolvimento) e foi apresentada uma jornada cujo ponto de partida se fixava nos conceitos da teoria ecológica e a chegada temporária, numa supervisão perspectivada ecologicamente.

No progresso do trajeto, as autoras encontraram semelhanças entre o desenvolvimento da criança (ênfase maior do trabalho de Bronfenbrenner, 1979 e Portugal, 1992) e o desenvolvimento do professor, foco de atenção dos estudos que até então realizavam. Na base estava uma concepção de professor que, assim como o

aluno, também se encontra num processo contínuo de desenvolvimento e de aprendizagem (Alarcão & Tavares, 1987; 2003).

Realizando a leitura de um modelo de ambiente ecológico constituído para esquematizar o processo de desenvolvimento em formação supervisionada de um estagiário, Alarcão e Sá-Chaves (2007) abordaram conceitos bronfenbrenneanos de micro-, meso-, exo- e macrossistema, enfatizando, portanto, a transição ecológica que marca a passagem de aluno a professor.

Como microssistemas, foram oferecidos destaques à *universidade*, local de onde parte o estagiário, e à *sala de aula do estágio*, ambiente novo, onde é suposto que tenha contato com o conhecimento-na-ação. Também foi ressaltada, em nível mesossistêmico, a relação estabelecida entre estes dois microcosmos. Quanto ao exossistema, as autoras citaram como exemplos *famílias*⁴, o sistema de *transportes*, a atuação do *conselho diretivo* (das escolas) e os *programas* elaborados pelo Ministério da Educação. Tratando, por fim, do macrossistema, salientaram como estruturas conceptuais relevantes para se compreender o processo de desenvolvimento neste âmbito *conceitos* de supervisão; *concepções* relacionadas com o papel da universidade (e das escolas que acolhem os estagiários para a Prática Pedagógica⁵), com a formação de professores e as funções de professor (e de aluno); e *representações* que são mantidas sobre formação inicial e contínua, sobre o sistema educativo, sobre a política educativa, etc. (Alarcão & Sá-Chaves, 2007).

Prosseguindo na apresentação da leitura ecológica sobre a formação inicial de professores, as transições ecológicas nos ambientes de formação foram apresentadas como situações patentes “[...] sempre que o professor participa num novo contexto e nele assume novos papéis, desempenha novas actividades e entra em contacto com outras pessoas” (*idem*, 2007, p. 140). Quanto às relações interpessoais, classificadas como “[...] forças importantes no processo de desenvolvimento” (*idem*, *ibidem*, p. 141), as autoras encontram nas relação supervisor-supervisando paralelos

⁴ Quando perspectivado o ambiente ecológico em relação ao estagiário em desenvolvimento, acreditamos que a referência exossistêmica a *famílias* diga respeito aos agregados familiares dos amigos ou dos alunos uma vez que a família do estagiário seja considerada parte do seu ambiente microssistêmico.

⁵ Segundo um esclarecimento das autoras, a Prática Pedagógica dos Bacharelatos em Ensino na Universidade de Aveiro é uma disciplina curricular que tem início no 1º ou 2º ano (de acordo com o curso em questão) e se estendia até o fim do curso. No entanto, a atual organização curricular qualifica essa disciplina como pertencente ao último ano do curso de Licenciatura em Ensino.

com a relação diática bronfenbrenneana – inclusive os seus princípios de evolução: no percurso do estágio, uma fase inicial marcada apenas pela observação de aulas cede lugar, posteriormente, a uma de planeamento da ação em conjunto com o supervisor e, finalmente, a um momento em que o estagiário dirige lições na classe com o apoio presente ou ausente do orientador.

Com base nessas considerações, Alarcão e Sá-Chaves (2007) apresentam um conjunto de dez princípios que sustentam a conceptualização ecológica que constroem sobre a prática de formação inicial de professores na Universidade de Aveiro, em especial professores de 1º ciclo, frutos de uma *análise reflexiva*, feita *a posteriori*. Os princípios partem da concepção de uma formação permanente (princípio da *continuidade da formação*), contemplando a necessidade de uma organização das atividades de estágio num sentido de continuidade e de intencionalidade (princípio da *actividade de natureza molar*) e com destaques para o exercício de papéis acompanhado de transições ecológicas (princípios da *transição ecológica com assunção de novos papéis* e da *experienciação em contextos diversificados*). Também é dedicada atenção às relações envolvidas no processo de desenvolvimento do estagiário, sejam elas interpessoais (princípios da *relação interpessoal* e da *evolução da natureza diática*) ou intercontextuais (princípio da *relação intercontextual*), e às mudanças de percepção e de ação implicadas neste processo (princípios da *organização da matriz conceptual*, da *consciencialização* e da *influência inovadora*).

Deste trabalho pioneiro de Alarcão e Sá-Chaves (2007) é importante ressaltar a atenção maior oferecida aos contextos de formação supervisionada, especialmente o microcosmos da sala de aula, local de trabalho e de aprendizagens (também profissionais), e as suas variáveis (quantidade de alunos, nível sociocultural, recursos didáticos disponíveis, entre outras). Da mesma forma, há uma preocupação acrescida com o diálogo estabelecido entre os microssistemas escola e universidade e já são apontadas algumas ações possíveis no sentido de criar uma noção mais clara de mesossistema entre eles, contribuindo para a desconstrução de mitos edificadas em torno da dicotomia teoria vs. prática. Também é de se sublinhar a atenção às *forças em presença* (Alarcão, 2006b) no contexto imediato de desenvolvimento profissional. Dentre elas, os conceitos emergentes de supervisão e os papéis que culturalmente são

atribuídos à escola, à universidade, ao professor, ao estagiário e à própria formação docente e os seus reflexos nos programas ministeriais, em políticas governamentais e nas práticas quotidianas.

Essas mesmas ênfases encontraram eco nos estudos de Oliveira-Formosinho (2002a, 2002b), que observou conceitos da teoria ecológica na leitura que realiza do percurso da formação prática de educadores de infância na Universidade do Minho entre os anos de 1991 e 2002. Na leitura que propõe, a autora aborda as mudanças organizacionais que marcaram a formação inicial de educadores de infância como respostas a contextos sistêmicos que se apresentaram durante aquele período, destacando três momentos-chave, três *transições ecológicas*, como denomina.

Um primeiro momento, que se estendeu de 1990 a 1995, é marcado, segundo Oliveira-Formosinho, por alterações macrossistêmicas que culminaram com a implementação da Reforma Educativa. Reportando-se especificamente à formação de professores, cita ações que criaram condições para o início da formação especializada de professores de crianças, o que efetivamente deu origem à formação especializada em supervisão em educação de infância na Universidade do Minho.

O levantamento exploratório de problemas práticos na supervisão, por meio de entrevistas formais e informais a supervisoras cooperantes, deu origem a um momento cujo marco é apontado como a segunda resposta institucional a demandas contextuais surgidas. Entre os problemas identificados pelas supervisoras entrevistadas, selecionadas entre as educadoras que participaram das primeiras edições da formação especializada, foram destacados, entre outros aspectos, a falta de tempo para a supervisão, a falta de definição clara dos papéis de cada um dos membros do triângulo supervisivo (supervisor da universidade, supervisor cooperante e estagiário) e a falta de intencionalidade das práticas educativas e de supervisão (Oliveira-Formosinho, 2002a; 2002b). Com o objetivo de superar esses hiatos, a segunda resposta institucional consistiu na alteração da organização do estágio, que, na perspectiva da autora, adquiriu bases ecológicas e construtivistas, concedendo uma atenção especial à criação de referenciais teóricos partilhados e às relações interinstitucionais entre a universidade e outros estabelecimentos educativos onde era desenvolvida a prática pedagógica.

No mesmo sentido desta mudança de perspectiva foi criado o Projeto Infância, a chamada terceira resposta institucional, no ano letivo de 1992/1993. Articulando “[...] as vertentes da investigação, da formação e da intervenção, num projecto de acção permanente” (Oliveira-Formosinho, 2002b, p. 54), este projeto ainda hoje apresenta resultados de estudos no âmbito da pedagogia da infância, especialmente nas áreas do currículo, da supervisão, da metodologia e da profissionalidade em educação para a infância.

Mas o que revela especial interesse para a discussão aqui apresentada é a proposta trazida pelo projeto de se constituir como um terceiro microssistema ao lado da universidade e das instituições de ensino infantil onde os estagiários realizam a prática pedagógica. Com essa finalidade, conta com a constituição de um grupo misto: além de professores da universidade, fazem parte supervisores cooperantes, agentes de investigação-ação (ligados à contextualização de modelos curriculares) e membros de um grupo informal de estudos (Oliveira-Formosinho, 2002a).

Nesta proposta está mais efetivamente concretizada a intenção de se estabelecer um diálogo interinstitucional e a criação de uma noção mais clara de mesossistema escola-universidade a que já se referiram Alarcão e Sá-Chaves (2007). Segundo Oliveira-Formosinho, essa noção de mesossistema apoia-se na partilha de um referencial teórico único, “[...] essencial para o desenvolvimento de um novo modelo de supervisão” (*idem*, 2002a, p. 99).

A partir da leitura até agora feita dos estudos realizados e da reflexão ecologicamente orientada sobre experiências de supervisão, é possível observar algumas ênfases que a supervisão pedagógica assume sob essa perspectiva.

Em primeiro lugar, a supervisão é vista como um processo; um processo de apoio e promoção de desenvolvimento em contexto de formação profissional docente. No caso dos estudos revisados sobre a formação inicial, trata-se de um apoio e acompanhamento à prática pedagógica, que representa uma ponte por meio da qual é feita a transição ecológica da instituição de formação para o contexto da profissão (Oliveira-Formosinho, 2002a).

Em segundo lugar, um modelo ecológico de supervisão concede especial atenção aos contextos em que a formação profissional tem lugar, especialmente à relação entre eles: “[p]ensar ecologicamente o modelo de supervisão é dar muita

importância ao mesossistema” (Oliveira-Formosinho, 2002b, p. 53). Mas não só: também o exossistema e o macrossistema assumem relevo quando são considerados, por exemplo, os modelos legais de prática pedagógica e de funcionamento das instituições de formação ou, ainda, o enfoque de supervisão adotado e as imagens criadas em torno das funções e papéis da escola e das pessoas que nela estão (Alarcão & Sá-Chaves, 2007).

Ao perspectivar, ainda, o indivíduo em contexto, o modelo ecológico de supervisão não deixa de conceber a formação profissional como um processo que também envolve a pessoa, os seus saberes, as suas funções e as suas realizações (Oliveira-Formosinho, 2002a).

Com base no esquema de Portugal (Figura 3), na leitura que Alarcão e Sá-Chaves (2007) dele realizam tendo como referência o desenvolvimento de um candidato a professor e na perspectiva ecológica de Oliveira-Formosinho (2002a, 2002b) sobre a formação de educadores de infância, chegamos ao esquema que se apresenta a seguir, síntese dos principais fatores ambientais presentes no processo de formação inicial supervisionada.

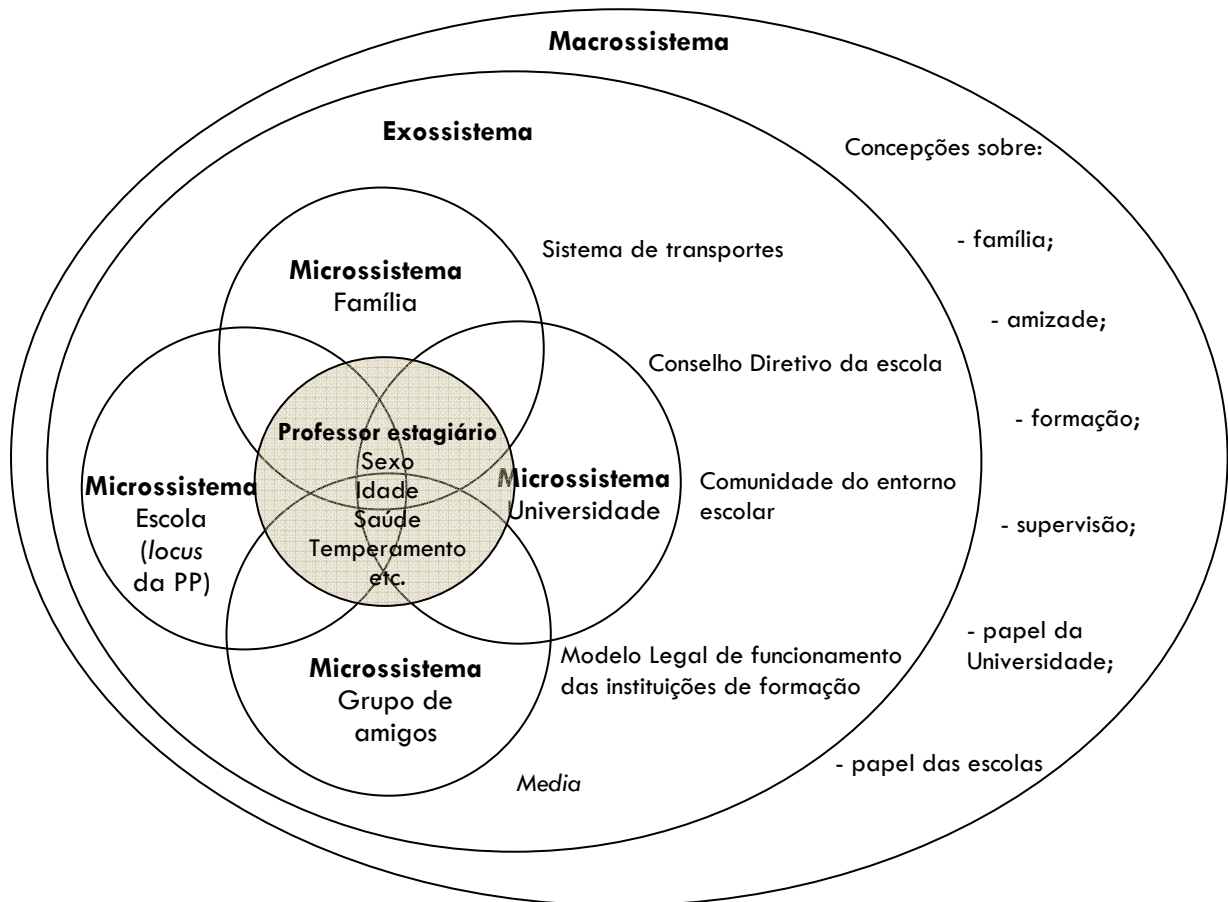


Figura 4: Exemplo de ambiente ecológico de um candidato a professor em desenvolvimento

Na figura apresentada, os microssistemas exemplificados (família, escola onde estagia em campo, universidade e grupo de amigos) surgem aninhados de forma a criar áreas de intersecção. São nestas áreas que aparecem representadas as relações que marcam o mesossistema, sublinhando a ideia de que se trata de um nível de ligações entre os microcontextos nos quais a pessoa em desenvolvimento participa. No centro destes contextos agrupados surge o indivíduo como uma síntese das suas características pessoais (sexo, idade, temperamento, ...).

3.2.2 Um olhar para além da formação inicial

Um dia as sessões de estágio com os supervisores da universidade e das escolas têm um fim e a condição de estagiário, que é transitória como a palavra sugere, dá lugar à de professor. Embora essa condição acompanhe o sujeito dali em

diante, às vezes não apenas no local de trabalho, e talvez essa seja uma identidade até depois de se reformar, o seu processo de formação e de desenvolvimento profissional não se encerra depois que deixa de ser estagiário.

Reconhecendo o ensino como um ofício deliberativo e prático (Zabalza, 2004) e cuja capacidade plástica de enquadrar-se em contextos incertos confere-lhe a propriedade de manter-se associado ao processo de aprendizagem dos alunos, perspectivamos a formação inicial como uma etapa entre outras (tantas) no processo contínuo que é o desenvolvimento. Desta ótica de formação, emergem duas dimensões paradigmáticas identificadas por Sá-Chaves (2007a) quando reflete sobre a formação ao longo da vida: o *princípio de inacabamento*, que subjaz tanto ao processo de produção de novo conhecimento quanto à indispensável necessidade de abertura ao *novo* como caminho de atualização, e o *princípio de continuidade*, que reforça a idéia de formação constante ao longo da vida como contraponto ao “processo de desatualização continuada” (Sá-Chaves, 2007a, p. 92).

A supervisão, enquanto processo promotor de processos de formação e de desenvolvimento profissional (Alarcão & Roldão, 2008; Oliveira-Formosinho, 2002a) também não se circunscreve à formação dita inicial. “Se é certo que a figura do supervisor pode desaparecer e geralmente desaparece, a realidade supervisão não deve desaparecer”, afirmam Alarcão e Tavares (2003, p. 113). Para os autores, a supervisão, na formação contínua, pode ser processada por outras formas. Uma delas é a auto-supervisão, quando o professor, num processo de reflexão sobre a sua própria prática, adota uma postura progressivamente mais crítica e fundamentada do seu trabalho.

Uma outra forma que a supervisão pode assumir é o acompanhamento dos pares – a supervisão horizontal ou colaborativa. Assente nesta idéia de horizontalidade está a possibilidade de as pessoas em situação de supervisão possuírem condições semelhantes de experiência profissional. Enquanto a auto-supervisão associa-se mais ao que Day (2001) descreve como aprendizagem profissional na sala de aula, a supervisão de carácter colaborativo atravessa aprendizagens diversas, tanto dentro quanto fora da escola, com amizades críticas, parcerias escola-universidade, grupos informais, entre outros meios. A sua ancoragem encontra-se, como afirma Roldão, na

[...] reflexão colectiva, na análise e observação conjunta das situações concretas da acção docente para as discutir, na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional, e na realização de acções de ensino em formatos partilhados (2007, p. 26).

Importante ressaltar que, de acordo com a mesma autora, mesmo o trabalho colaborativo deve assumir *tempos e modos* de trabalho individuais de forma a suportar o processo de construção individual e singular que sustenta o contributo de cada indivíduo. Nesse sentido, o processo de acompanhamento pelos pares não exclui o processo individual e solitário da auto-supervisão.

Se os contextos supervisivos persistem mesmo após o término da formação inicial, importa também perspectivá-los sob lentes ecológicas. Segundo Oliveira-Formosinho (2002b), a supervisão colaborativa já possui em si uma natureza ecológica. Acreditamos, contudo, que essa perspectiva de supervisão não se consubstancie uma natureza, mas uma condição possível desde que de fato as pessoas sejam reconhecidas nos processos (de desenvolvimento); os processos nos espaços organizacionais/institucionais e estes nos contextos mais amplos, características da supervisão ecológica descritas pela autora.

Nesse sentido, a supervisão na formação contínua de professores (e de outros profissionais), mantém o seu cuidado com a criação, entre as pessoas implicadas, do que Alarcão e Tavares (2003) denominam *atmosfera afetivo-relacional e cultural* favorável. Esta condição é alcançada quando há o estabelecimento de um contexto de entreajuda, com a criação de relações de natureza “[...] recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária [...]” (*idem*, p. 61); particularidades que se assemelham às características ótimas identificadas por Bronfenbrenner para relações diáticas (e interpessoais) que se colocam como contextos de desenvolvimento no microssistema.

Um destaque que merece ser feito neste momento diz respeito às imagens criadas no estabelecimento destas relações interpessoais. Os mitos que contornam alguma dessas imagens no contexto imediato de supervisão concorrem de forma marcante para a construção da atmosfera afetivo-relacional, sendo, portanto, *desejável e necessário* desfazê-los, de acordo com Alarcão e Tavares (2003).

Apesar de os autores se referirem especialmente à relação entre supervisor e professor em formação quando afirmam a necessidade de serem trabalhadas as imagens criadas no contexto de desenvolvimento, podemos estender esse cuidado também à supervisão horizontal. Sobretudo neste contexto supervisivo a avaliação deve ser evitada (cf. Smyth, 1985, citado por Alarcão & Tavares, 2003), uma vez que constrói um desnível evidente em uma relação que tem na horizontalidade o seu princípio de formação.

Quanto às transições ecológicas que marcam o percurso de desenvolvimento docente, podemos reconhecer nas fases identificadas por Huberman (1995) – Figura 2, p. 17 – alguns indícios que marcam essas mudanças conceptuais e de atitude. Exemplos mais concretos são fornecidos por Alarcão e Roldão (2008), que associam as transições ecológicas a fatores como a entrada para uma pós-graduação, a adesão a experiências colaborativas, como o trabalho em conjunto com outros professores ou investigadores, alterações normativas ou o simples abandono de práticas curriculares tradicionais e a adoção de inovações, o que pode ser o resultado de todas as experiências exemplificadas.

Trata-se de mudanças de alguma maneira contornadas por dilemas; caminhos que, em algum momento, se colocam como alternativos e que surgem sempre que se adquire uma nova forma de ver algo que já se julgava conhecido. Compreendendo dilema como “todo el conjunto de situaciones bipolares o multipolares que se le ofrecen al profesor en el desarrollo de su actividad profesional” (Zabalza, 2004, p. 21), observamos que a sua ocorrência prende-se ao processo de descoberta e de conhecimento contextual, caminho marcado por incongruências entre a visão que se tem e a que o contexto oferece, ou, simplesmente, por confrontos entre antigas e novas formas de ver.

E porque os dilemas têm íntima ligação com o conhecimento e as concepções que, ao longo da carreira, os professores vão construindo sobre o seu trabalho, sobre os seus alunos e sobre si, é importante também observar esses constructos e a forma como eles se colocam a cada experiência observada como transição ecológica. Da mesma forma, também é relevante conhecer que constructos estão presentes no ambiente de formação onde são operadas essas transições para

que se possa compreender de forma ecologicamente situada as mudanças individuais de percepção e de ação.

Tendo, pois, como foco o trabalho colaborativo em comunidades de prática, o próximo capítulo traz uma discussão sobre que ligações podem ser estabelecidas entre a adesão a experiências colaborativas e o desenvolvimento profissional dos professores.

III Trabalho colaborativo como contexto de desenvolvimento profissional

- 1 Introdução
- 2 Trabalho colaborativo: um espaço tangível para diálogos possíveis
 - 2.1 Entre os muros da escola
 - 2.2 Além dos muros da escola
- 3 Comunidades de prática: dos lugares e tempos de diálogos
- 4 (... aos) Lugares e tempos de desenvolvimento profissional
 - 4.1 As comunidades e o seu cultivo
 - 4.2 Comunidades enquanto microssistemas
- 5 Revisitando alguns diálogos

“our identities form in this tension between our investment in various forms of belonging and our ability to negotiate the meanings that matter in those contexts”
(Wenger, 1998, p. 188)

1 INTRODUÇÃO

Duas metáforas parecem particularmente interessantes neste momento em que o desenvolvimento profissional é perspectivado em um espaço e um tempo específicos – o trabalho colaborativo docente: a escola como uma rede e as escolas como correntes.

A escola como uma rede, imagem metafórica abordada por Figueiredo (2001), apresenta-nos um contraponto à representação de uma linha de produção, em que um produto é processado por etapas isoladas e restritas: primeiro corte, depois montagem, depois acabamento e assim por diante. Aplicando essa visão às aprendizagens que são propostas na escola, não estamos muito longe de observar uma certa persistência desta visão numa linearidade presente na organização dos horários (um momento para matemática, outro para língua materna, outro para estudo do meio...), na identificação dos professores de cada matéria (e, eventualmente, no discurso de que determinados assuntos são de domínio único e específico de outro professor), na organização e apresentação dos alunos nas turmas (uniformizados e em filas) ou mesmo na filosofia, hoje fortemente combatida pelas correntes construtivistas, de ensino pautado por um perfil específico de aluno (*aluno-peça-de-máquina*).

A representação metafórica da escola como uma rede, para além de sugerir as interligações que um currículo tradicional propõe, na tentativa de se aproximar da natureza não-fragmentada da aprendizagem, contempla a possibilidade de essas ligações serem alineares e sempre possíveis. Segundo Figueiredo (2001), a metáfora da rede valoriza a interação, os contextos, a geometria flexível, a complexidade e a mudança. Trata-se de características tão contemporâneas quanto o caráter etéreo das relações e do “novo” conhecimento.

Da Teoria das Restrições, advogada por Goldratt e Cox (2002), pedimos emprestada a visão das organizações como correntes cuja relação entre os elos ilustra a visão global necessária para serem entendidas as melhorias ou transformações locais. De acordo com essa lógica, para realmente aumentar a resistência/desempenho de uma corrente, é preciso concentrar-se no seu elo mais

fraco antes de tomar a decisão de fortalecer cada elo isoladamente (uma vez tracionada, espera-se que a corrente rompa no seu elo menos resistente).

De forma análoga e perspectivando as escolas como correntes – e o campo educativo como uma rede –, compreendemos que as melhorias efetivas da organização como um todo só podem ser assim observadas por meio de um trabalho conjunto dos seus membros no sentido de identificar e trabalhar continuamente sobre fragilidades emergentes (após a identificação e o fortalecimento do elo mais fraco, outro ponto da corrente passará, então, a ser o mais frágil). Esta organização de recursos humanos, materiais e de tempo em torno de um objetivo comum tem vindo a ser caracterizada como comunidade sustentada no trabalho colaborativo (Allard *et al.*, 2007; Aubusson *et al.*, 2007).

As duas metáforas convergem para um pensamento sistêmico sobre o trabalho educativo e o atualizam à luz de correntes contemporâneas que discutem a perda da centralidade da sala de aula como modo legítimo e único de desenvolver a ação educativa (Lima, 2007). No mesmo sentido, e propondo uma visão que vai além dos limites das escolas, essas imagens também introduzem a discussão sobre o ambiente relacional desenvolvido entre instituições e entre pessoas, característica marcante do universo educativo atual.

Retomando, pois, a nossa abordagem sobre o desenvolvimento profissional docente, neste capítulo enquadrado nos lugares e tempos criados pelo e para o trabalho colaborativo, observaremos em especial a colaboração concretizada nas chamadas comunidades de prática na busca de suportes para compreender como esses espaços e tempos funcionam e se desenvolvem. Nesse sentido, e a partir das intersecções possíveis entre as áreas temáticas relativas ao desenvolvimento profissional e ao trabalho colaborativo, elegemos como eixo orientador a noção de comunidades de prática como tempos e espaços de desenvolvimento individual e coletivo; idéia que discutiremos por fim. Antes, contudo, importa examinarmos o que queremos dizer quando falamos sobre comunidades de prática e sobre a mais-valia do trabalho colaborativo que nelas tem lugar.

2 TRABALHO COLABORATIVO: UM ESPAÇO TANGÍVEL PARA DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Concebendo a língua como um jogo que se joga na interlocução (Geraldi, 2002) encontramos, na base do entendimento de diálogo, a interação entre interlocutores e a produção de sentido. Dentro deste entendimento e considerando diálogos possíveis na escola, podemos pensar nas interações em múltiplos sentidos que ocorrem entre os seus atores: alunos, professores, direção, encarregados de educação. Transpondo os limites da escola, podemos perspectivar alguns diálogos estabelecidos entre os seus atores e o mundo externo: dos alunos com a sua realidade; dos professores com os pais dos alunos, com investigadores ou com a estrutura política da administração educacional... Por fim, e concebendo a escola como um ator em si, podemos perspectivar que diálogos são mantidos com a comunidade nela participante na figura dos seus alunos, que interações são estabelecidas com as estruturas governamentais que a administram à distância ou, ainda, que sentidos produz a escola no diálogo com a estrutura de valores da sociedade em que se acredita inserida.

Muitos são os diálogos possíveis. Alguns contam com interlocutores palpáveis e presentes (alunos e professores, professores e colegas de profissão, ...); outros ocorrem por interações virtuais (alunos e estrutura social) e, em alguns momentos, podem ser semelhantes a monólogos de surdos (professores e Ministério da Educação sobre a avaliação de desempenho docente). Neste momento, entretanto, propomos uma discussão mais atenta sobre dois diálogos possíveis – um que se estabelece entre o professor e os seus colegas de profissão e outro que se realiza entre o professor e os investigadores (diálogos do projeto *Línguas & Educação*) – que permitem e suportam um terceiro, mais particular e reflexivo: o diálogo do professor com a sua *praxis*.

2.1 Entre os muros da escola

Em que se pese a constatação de que o trabalho essencial dos professores seja realizado isoladamente (Correia, 2001; Tardif & Lessard, 2005, citados por Roldão, 2007), nas *suas* turmas com os *seus* alunos, é notável que cada vez mais o

trabalho colaborativo vem sendo pauta de discussão no campo educativo (Canário, 2008; Fullan & Hargreaves, 2000; Hargreaves, 1998; Lima, 2002; Roldão, 2007).

Caracterizando-se como uma forma articulada de trabalho pensado e/ou realizado em conjunto, a colaboração entre os professores tem sido concebida como um caminho mais eficaz de alcançar os resultados pretendidos, tendo, como base, “[...] o enriquecimento trazido pela interacção dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (Roldão, 2007, p. 27). Verifica-se, portanto, dois níveis de enriquecimento neste tipo de trabalho: um mais ligado à ação educativa, que tem na aprendizagem dos alunos a sua pedra de toque, e outro, não dissociado deste, que tem manifestação no desenvolvimento profissional dos implicados (Canário, 2008).

Sintetizadas nestes dois níveis (da aprendizagem dos alunos e do desenvolvimento profissional docente), as mais-valias destes diálogos de aproximação entre os professores em favor de uma cultura de colaboração são largamente exploradas pela literatura. Parte-se, por um lado, da idéia de que essas aproximações entre os professores, sejam eles da mesma escola ou não, e sobretudo se são pertencentes a áreas de ensino distintas, reconstrói uma unidade que a lógica curricular da escola tende a fragmentar: o processo de aprendizagem como um “[...] todo para o qual a acção dos vários docentes tem de convergir” (Roldão, 2007, p. 27). Por outro lado, a dimensão horizontal das relações, formativas se as perspectivarmos ecologicamente, reforça a imagem de profissão docente enquanto “espaço de construção partilhada do conhecimento situado” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 129). Não distantes destas discussões, Fullan e Hargreaves (2000) introduzem o conceito de *profissionalismo interativo*; um profissionalismo sustentado na criação de culturas de partilha de recursos e idéias e no exercício coletivo da reflexão e da tomada de decisões, o que parece estar nos pilares de construção da imagem da escola como uma organização aprendente.

É importante, contudo, enquadrar a colaboração numa perspectiva mais crítica oferecida pelo entendimento das culturas do ensino antes de considerar o isolamento unicamente como uma *heresia*, utilizando o termo de Hargreaves (1998), perante os benefícios tão largamente defendidos para uma organização menos egoísta do trabalho dos professores. De acordo com o mesmo autor, é necessário

ponderar o absolutismo da colegialidade como organização do trabalho docente para o sucesso na qualidade do ensino.

Concebendo o individualismo como uma das possíveis formas de relacionamento entre os membros de uma determinada cultura docente, Hargreaves nele identifica razões que julga não menos nobres que as ligadas à organização colaborativa dos professores: o cuidado com os alunos, o exercício do poder discricionário ou da criatividade pessoal através do trabalho ou, simplesmente, a auto-reclusão por apetência. Apesar disso, não nega que o privatismo dos professores possa ser entendido como uma barreira significativa ao desenvolvimento profissional, ao estabelecimento de objetivos educativos partilhados ou à implementação de mudanças educativas.

Ainda sob uma perspectiva crítica, o escudo de segurança em que as culturas colaborativas se convertem em obediência à máxima “*juntos somos mais*” pode assumir duas valências. Por um lado, a segurança que o apoio de um grupo proporciona tem sido colocada como um potenciador de inovações e de assunção dos riscos implicados no tatear dos territórios incertos das mudanças (Allard *et al.*, 2007; Aubusson *et al.*, 2007, Correia, 2001; Tudball, 2007; Wenger *et al.*, 2002). Por outro lado, essa mesma segurança pode advir da construção de uma cultura de natureza restrita, fechada e pouco desafiadora das práticas e dos pressupostos que as sustentam. Neste último caso, as relações estabelecidas entre os professores podem até ser erigidas sobre uma idéia de partilha de recursos e de materiais, mas limitam-se a elas sem pôr em causa as práticas cristalizadas pelo grupo. Trata-se do que Hargreaves (1998) denomina exercício da *congenialidade*.

Sem negar as limitações e cientes dos perigos de se tomar a prática da colaboração como uma *ortodoxia* dos ideais de mudança educativa e de desenvolvimento profissional dos professores, defendemos ainda os caminhos dos diálogos colaborativos para a concretização destes mesmos ideais. Se entendermos a docência como uma atividade em que se aprende especialmente a partir da experiência refletida e que, nesta tarefa de reflexão, os ambientes de colegialidade se apresentam como espaços mais neutros à pressa, solidão e amnésia (Shulman, 2004a) que marcam o quotidiano das escolas, então consideramos também o potencial das culturas colaborativas para uma expansão crítica da prática. E, para não limitar esta

expansão crítica das práticas educativas apenas às experiências pessoais, também apostamos no poder formativo das experiências vicárias proporcionadas pelos discursos narrativos dos professores, tão comuns nas conversas informais de corredores ou da sala dos professores. Afinal, como mesmo defende Benjamin Franklin, “a experiência mantém uma preciosa escola, mas só os tolos não aprendem em nenhuma outra⁶”.

2.2 Além dos muros da escola

No livro *Teacher's Professional Knowledge Landscapes* (Paisagens do Conhecimento Profissional Docente), Jean Clandinin e Michael Connelly apresentam-nos uma série de metáforas que traduzem, ainda hoje (a primeira edição do livro é de 1995), a forma como vem sendo concebido o conhecimento educativo gerado nas escolas e em outras instâncias. Segundo os autores, as escolas, enquanto microcosmos, e os seus professores são suscetíveis à vivência de três tipos de histórias: histórias sagradas, histórias secretas e histórias de fachada.

As histórias sagradas são aquelas impostas por instâncias externas à escola – universidades, ministérios, secretarias de educação –, que descem por um *funil* diretamente para as suas salas de aula, sugerindo uma elevação explícita da “teoria” sobre a “prática”. As histórias secretas são aquelas vividas pelos professores nos *lugares seguros* das suas salas de aula em cumplicidade com os seus alunos ou pelos diretores em cumplicidade com a comunidade escolar dentro dos limites da instituição de ensino.

No cruzamento dos limites da sala de aula – ou da escola – para o mundo externo, onde o conhecimento valorizado é abstrato e menos narrativo que o expresso pelas histórias secretas ou, antes, nos dilemas gerados entre as histórias secretas e as histórias sagradas, surgem as histórias de fachada. Trata-se de narrativas que podem ser contadas pelos professores aos colegas ou aos investigadores e pelos diretores de escola às instâncias superiores da administração escolar (Secretaria de Educação, por exemplo).

⁶ “experience keeps a dear school, but fools will learn in no other”

Na base comum de todas essas histórias está a percepção de diferentes pesos atribuídos às instâncias de onde supostamente partem o conhecimento produzido – e onde supostamente esse conhecimento precisa ser “aplicado”. Se prosseguirmos nesta ótica de conhecimento educativo como objeto, podemos pensar nos diálogos entre professores e investigadores pautados pela transmissividade – e, por isso, geradores da fragmentação entre aquilo que é “prescrito”, vivido e dito.

No sentido das correntes que advogam o rompimento desta fragmentação por meio da valorização das investigações realizadas pelos professores, Freeman, partindo da máxima de que “you have to know the story in order to tell the story” (1996, p. 89), sustenta que estão os professores em melhor posição para levantar questões a partir das suas formas de conhecimento e dar voz às suas descobertas. Embora não pontue o lugar dos investigadores, mas da investigação, o autor atribui a ela o *status* de sistematização da busca por uma interpretação viável e comunicável sobre uma determinada realidade e defende novos gêneros para expressar os resultados investigativos – formatos mais próximos das vivências dos professores. Para Freeman,

it is ironic to talk about including teacher's voices in discussions of teaching and learning when those voices must be rendered in specialized forms in order to be heard or considered legitimate contributions (1996, p. 106).

Consideramos legítimos os argumentos deste autor em favor da pesquisa conduzida por professores como uma alternativa de redefinição dos caminhos que ligam a investigação ao conhecimento dos professores. É de se ressaltar a reflexão que faz sobre a investigação “tradicional” como gênero cientificamente consagrado de contar a história, mas cujo impessoalismo marcado pela linguagem acadêmica acaba por torná-la uma versão diferente da que os professores contariam.

Mais uma vez é ilustrada a falta de consenso dos diálogos entre professores e investigadores com base na concepção de uma dicotomia teoria *versus* prática. No entanto, é preciso também reconhecer que o surgimento de variadas formas de contar as histórias de ensino-aprendizagem das escolas pode conduzir a uma profusão de vozes sem diálogos ou ao que Goodson (2008) identifica como uma forma diferente de silenciamento do conhecimento que parte do terreno das práticas:

a geração profusa de *estórias da ação* desligadas de *teorias do contexto* ou destituídas de recursos que permitam observar criticamente o terreno onde são geradas.

Concentrando-se mais naquilo que aproxima professores e investigadores e menos nas singularidades que os afastam, encontramos no Experiencialismo Crítico uma concepção e uma proposta mais consentâneas com a dinâmica de produção do conhecimento educativo. Alarcão (2001), ao identificar e caracterizar este *paradigma emergente* entre as tendências evolutivas dos paradigmas de investigação identificados por Guba e Lincoln (1994, citados por Alarcão, 2001), observa como elementos marcantes nas relações dialógicas estabelecidas:

- entre investigadores e professores, a não estandarização do texto de investigação, admitindo a possibilidade de recurso a linguagens variadas para torná-lo comunicável e compreensível;
- entre professores e investigadores, a postura de interpelação e a co-autoria no processo de construção do conhecimento.

Sublinhamos, nestes pontos, a abertura à flexibilidade e o reforço à criação de parcerias entre os diferentes atores educativos destacados, parcerias estas sustentadas na criação, entre eles, do que Vieira (1992) denomina “áreas de negociação intersubjectiva”, que permitem a construção conjunta de sentido para as situações educativas. Assume-se, portanto, o carácter experiencial da construção do conhecimento educacional ao mesmo tempo que se perspectiva esta construção como um processo colaborativo que envolve professores e investigadores.

No contexto dos diálogos possíveis entre estes dois intervenientes do processo de construção do conhecimento educativo, destacamos a criação de redes, ou, antes, de comunidades de trabalho baseado na colaboração. Comunidades que, se utilizarmos a ótica da teoria bioecológica, podem ser consideradas como microssistemas que mantêm relação direta com as salas de aula e os laboratórios de investigação, colocando-se, portanto, não apenas como espaços de convergência, diálogo e produção de conhecimento contextualizado com vista ao desenvolvimento dos alunos, mas também como espaços e tempos de desenvolvimento profissional de professores e investigadores.

Com atenção dirigida a estes espaços, as duas seções finais terão como orientação o conceito de comunidade de prática (CoP) delineado por Wenger (1998)

e por Wenger *et al.* (2002) e o de redes educativas (Lima, 2007) para construir uma compreensão do porquê de lhe atribuímos as potencialidades desenvolvimentais que ao longo deste trabalho têm sido defendidas.

3 COMUNIDADES DE PRÁTICA: DOS LUGARES E TEMPOS DE DIÁLOGOS

Durante toda a vida, é natural que o ser humano estabeleça relações nos ambientes em que participa e se sinta acolhido por grupos formados por pessoas que possuem similaridades com o seu modo de ser e de pensar. Se considerarmos cada grupo em que um determinado sujeito desenvolva um sentimento de pertença como um dos muitos ambientes em que, para além de estabelecer relações, assume papéis e desempenha atividades, podemos perspectivar esses espaços como microssistemas do ambiente ecológico em que se desenvolve.

Aplicando esta visão aos espaços e tempos criados – naturalmente ou não – pelo trabalho colaborativo entre os professores de uma escola ou entre professores e investigadores, nos conhecidos diálogos escola-universidade como o que é proposto no projeto *Línguas & Educação*, séries de questões podem ser levantadas. Entre elas, destacamos, neste momento, algumas mais relacionadas com a gênese e a administração desses espaços, observando, de forma especial, que características lhes são próprias.

Uma primeira consideração que pode ser feita diz respeito ao aspecto relacional das associações que sustentam uma comunidade ou um grupo de comunidades. Neste ponto referimo-nos às redes educativas, que podem representar tanto os elos que ligam as pessoas dentro de um grupo quanto as relações mesossistêmicas estabelecidas entre grupos distintos.

Adotando de Lima (2007) uma orientação mais descritiva para abordar o conceito de rede, somos orientados a observá-la sob três pontos de vista: quanto à gênese, quanto à composição e quanto à estrutura. Estes três pontos de vista remetem para a observação das forças que motivam a sua criação, dos atores que a compõem e da forma como esses atores estão organizados nessa rede, respectivamente. O foco, portanto, concentra-se em duas questões principais: uma

direcionada aos sujeitos – *quem são os atores destes diálogos materializados em redes?* – e outra às relações – *como esses atores se organizam?*.

Embora não sejam diretamente tratadas, questões como *o que mantém os atores a associados entre si?* e *que partilhas são realizadas nestas associações?* parecem igualmente importantes para a caracterização destes ambientes.

Um tratamento mais preciso destes assuntos é-nos oferecido pela abordagem ao conceito de comunidades de prática de Wenger. Com o foco localizado mais nas pessoas do que em organizações, ainda que elas pertençam a organizações diferentes, as Comunidades de Prática (CoP) são definidas como

[...] groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis (Wenger *et al.*, 2004, p.4).

A partir deste conceito, percebe-se que, para além dos atores e das relações, sobressai a importância de uma espécie de repertório partilhado (uma determinada área de interesse) e de objetivos comuns (aprofundar conhecimentos sobre esta área) que estabelecem elos de comunidade. Trata-se, portanto, de uma abordagem mais ampla que a – entretanto completada (pela) – noção de rede que apresentamos anteriormente.

Duas características destacam-se nas proximidades observadas entre a noção de comunidade de prática defendida por Wenger e seus colaboradores e o conceito de microssistema delineado por Bronfenbrenner (1979). Em primeiro lugar, essas comunidades fazem parte do dia-a-dia de qualquer pessoa: elas podem existir em casa, no trabalho, na escola, nos cafés, ... abrangendo, assim, ambientes formais e informais em que as pessoas, embora não se encontrem necessariamente todos os dias, mas nos quais reconhecem valor. Um segundo ponto de destaque recai no reconhecimento deste valor. De acordo com Wenger *et al.* (2002), as comunidades de prática são capazes de gerar valor para os seus membros e para as organizações em que elas estão inseridas; “valor” esse traduzido no desenvolvimento individual e institucional.

Embora as comunidades de aprendizagem sejam associações frequentes no quotidiano dos indivíduos, sendo possível apresentarem-se em diferentes

formatos (localizadas ou distribuídas) ou tamanhos (grandes ou pequenas), podendo ainda ser reconhecidas ou não, elas não se confundem com qualquer espécie de grupo formado por pessoas. De acordo com Wenger *et al.* (2002), três elementos estruturais podem ser identificados em todas as comunidades de prática, elementos esses que, observados em conjunto, distinguem-nas de outros tipos de associação (como as associações profissionais, por exemplo):

- a) O domínio, que diz respeito à área de interesse que congrega as pessoas na comunidade e lhes confere um senso de identidade partilhada. Da mesma forma, coloca-se como uma espécie de repertório comum de partida para a comunicação que ocorre no seu âmbito, uma vez que o domínio orienta a forma como é organizado o conhecimento (no caso do projeto *Línguas & Educação*, trata-se do ensino de línguas);
- b) A comunidade em si, “the social fabric of learning” (Wenger *et al.*, 2002, p. 28), que representa o conjunto de interações estabelecidas entre as pessoas e que lhes permitem aprender umas com as outras;
- c) A prática, caracterizada pelo conhecimento efetivamente construído e partilhado e dinamizado pelo grupo, que é conceituada como “[...] a set of frameworks, ideas, tools, information, styles, language, stories and documents that community members share” (Wenger *et al.*, 2002, p. 29).

Percebe-se uma estreita relação entre estes três elementos estruturais e as dimensões da CoP, abordadas por Wenger (1998), traduzidas pelas idéias-chave *empenho mútuo*, *empreendimento conjunto* e *repertório partilhado*⁷.

O empenho mútuo remete para a noção de que a CoP não se identifica com uma simples associação de pessoas irmanadas por alguma característica comum (*status* ou função, por exemplo). É necessária a noção clara de interação entre elas, traduzida no estabelecimento de relações interpessoais e não só: o empenho também se traduz na conjunção de diferenças e de similaridades.

Este último aspecto endereça-se precisamente à forma como Wenger concebe a homogeneidade no contexto das comunidades: não se trata de um requisito (para) nem de uma finalidade das dinâmicas da CoP. Embora sejam desenvolvidas

⁷ Expressões traduzidas das originais *mutual engagement*, *joint enterprise* e *shared repertoire*.

práticas comuns, cada membro assume uma identidade particular em relação ao grupo, que, acolhedor da diversidade, proporciona aprendizagens mais ricas, relacionamentos mais interessantes e criatividade acrescida (Wenger *et al.*, 2002).

É de se destacar ainda que, na base do entendimento de empenho, está envolvida a relação entre as competências individuais e as dos demais membros do grupo. Segundo Wenger, o empenho mútuo “[...] draws on what we do and we know, as well as on our ability to connect meaningfully to what we don’t do and what we don’t know – that is, to the contributions and knowledge of others” (1998, p. 76).

As dinâmicas de colaboração resultantes podem obedecer, nesse sentido, a uma lógica de complementaridade, no estilo de um *casamento de insuficiências* (Shulman, 2004a), ou a uma lógica de sobreposição, em que o engajamento ocorre em uma comunidade na qual os membros partilham uma mesma especialização.

A perspectiva da comunidade de prática como um empreendimento conjunto, segunda dimensão considerada, remete a três considerações. Segundo Wenger (1998) a CoP enquanto uma empresa partilhada:

- é resultante de um processo de negociação que reflete a complexidade abrigada sob a noção de empenho conjunto. E, como esse engajamento não pressupõe homogeneidade, o processo de negociação não se confunde com concordâncias absolutas nem significa que todos os seus membros pactuem sempre com tudo;
- é uma resposta *dos seus participantes* às demandas contextuais, ainda que essa resposta seja condicionada pelos recursos e restrições contextuais em que a comunidade é cultivada;
- não se limita a um propósito ou a uma meta; os processos de negociação presentes neste empreendimento criam entre os seus participantes um regime de prestação mútua de contas que se torna parte integrante das práticas. Estas dinâmicas de *mutual accountability* expressam as circunstâncias nas quais a comunidade e os seus indivíduos se sentem interessados ou não nas atividades que estão sendo desempenhadas no âmbito do empreendimento que conjuntamente é construído.

Abordando, por fim, a dimensão da prática relacionada com o repertório partilhado, Wenger advoga que esta noção remete para as fontes de negociação de

significado construídas no âmbito da CoP. Em termos mais práticos, o repertório partilhado manifesta-se em usos (a forma como, por exemplo, os documentos são processados na comunidade), nas rotinas (como a disposição dos participantes durante as reuniões), na utilização de determinadas palavras (com destaque especial para a criação e o uso de metáforas), nas histórias, enfim, em símbolos cujo significado é negociado e incorporado nas práticas da comunidade.

Pelas propriedades que possui, infere-se que o domínio constitua uma parte substancial do repertório partilhado do grupo. Tal como expomos anteriormente com base em Wenger, o domínio orienta a forma como o conhecimento é organizado e atribui significado às ações dos membros (Wenger *et al.*, 2002). Essa observação faz com que nos pareça comum que a alteração das diretrizes curriculares de determinada área de ensino seja ponto de discussão numa comunidade de prática estabelecida em determinada escola, por exemplo.

A partilha de um repertório não sugere nem requer homogeneidade. A emergência de diferentes pontos de vista e consequentes discordâncias no seio de um grupo desempenha um papel importante na produção constante de novos significados (Allard *et al.*, 2007; Wenger, 1998; Wenger *et al.*, 2002).

Assumindo, pois, a comunidade de prática como uma configuração específica de microssistemas e tomando-a como referência, a seção seguinte parte de algumas investigações sobre comunidades educativas para expor considerações em torno de dois pontos principais: as dinâmicas costumam ter lugar na construção destes espaços e as propriedades que neles podem ser identificadas como potenciadoras de desenvolvimento para os seus participantes.

4 (... AOS) LUGARES E TEMPOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Construir uma comunidade requer muito mais que dar aos seus membros algum tempo e pedir que dividam uma sala e, depois de construída, ela significa mais que um calendário de eventos. Essas são conclusões que transitam por todos os estudos que servem de base para a discussão que aqui começa a tomar corpo.

De fato, uma compreensão profunda das dinâmicas envolvidas na construção e no desenvolvimento de comunidades, sejam elas de prática ou de aprendizagem ou qualquer que seja a configuração e nomenclatura que recebam, não se resume a uma listagem de elementos estruturais e de características. Entretanto, podemos conceber esses elementos estruturais e essas características como traços, ainda que pouco precisos, de um esquema que nos permita observar os percursos singulares de cada comunidade que nos dispomos acompanhar.

Partimos do pressuposto de que a compreensão de como essas comunidades se desenvolvem ou, melhor dizendo, são cultivadas, poderá oferecer um ponto de partida para o entendimento de como esses microssistemas contribuem para o desenvolvimento dos indivíduos que neles participam. Com base nesta aceção, dividimos a nossa abordagem em dois momentos: um destinado à discussão de como esses espaços e tempos se desenvolvem e outro à sua configuração como microssistemas para os seus participantes. Com base nestes dois momentos, pretendemos obter recursos que nos permitam analisar a constituição do grupo de trabalho que acompanhamos para esta investigação e, da mesma forma, a sua configuração enquanto espaço de desenvolvimento para os seus membros.

4.1 As comunidades e o seu cultivo

Afastando-nos da pretensão de fornecer um receituário de sucesso para o desenvolvimento de comunidades, propomos, neste momento, respostas a duas questões fundamentais, tendo como base uma literatura de suporte:

- Que princípios guiam o cultivo de comunidades?
- Que lugares comuns podem ser encontrados em dinâmicas estabelecidas por comunidades constituídas no campo educativo?

Reportando-nos à primeira questão, construímos um quadro com duas abordagens que nos são oferecidas por estudos cujo desenvolvimento é apontado pelos autores como exemplos próprios de comunidades (de prática ou de aprendizagem). A partir de uma leitura comparativa, propomos, a seguir, uma terceira abordagem como síntese das duas primeiras.

Wenger <i>et al.</i> (2002) e as comunidades de prática (CoP)	Collay <i>et al.</i> (1998) e os grupos de aprendizagem
Sete princípios para o cultivo de uma CoP	Seis condições sinérgicas essenciais para o cultivo de comunidades de aprendizagem entre profissionais do campo educativo
<p>1. Design para a evolução</p> <p>Neste ponto são referidos dois aspectos principais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a construção da comunidade sobre relações pessoais existentes; - uma flexibilidade estrutural necessária para acolher novos membros e remapear interesses. <p>2. Diálogo aberto entre perspectiva interna e externa</p> <p>A utilização de informações externas como recurso a discussões internas sobre espaços de crescimento da comunidade.</p> <p>3. Permitir diferentes tipos de participação</p> <p>Diferentes interesses na comunidade conduzem a – e são conduzidos por – diferentes níveis de participação nela (ativa, moderada ou passiva). E diferentes níveis de participação permitem diferentes tipos de aprendizagem.</p> <p>4. Desenvolver espaços públicos e privados</p> <p>Admitindo que a pedra de toque de uma comunidade situa-se na teia de relações estabelecidas entre os seus membros e que muitas das trocas estabelecidas entre eles ocorrem face-a-face, eventos bem sucedidos em uma comunidade permitem espaços e tempos para que os seus integrantes trabalhem informalmente, especialmente entre as reuniões do grupo, configurações dos seus espaços públicos.</p> <p>5. Foco no valor</p> <p>Princípio sobretudo válido quando a participação dos seus membros é voluntária, confirma-se sempre que a resposta à pergunta “o que se ganha ao participar nesta comunidade?” tem indícios positivos tanto para os indivíduos quanto para as organizações a que eles pertencem.</p> <p>6. Combinar familiaridade e estímulo</p> <p>As atividades da comunidade devem ser suficientemente estáveis, para que nela se encontrem “portos de abrigo”, e suficientemente desafiantes, permitindo o surgimento de pensamentos divergentes e, assim, também nela possa se encontrar vivacidade.</p> <p>7. Criar um ritmo para a comunidade</p> <p>Permitir que haja o desenvolvimento de um sentido de familiaridade para com as atividades do grupo, tal como a realização regular de reuniões, encontros e/ou contatos.</p>	<p>1. Construção da comunidade</p> <p>Traduz-se, sobretudo, em duas ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - assegurar o conhecimento mútuo dos seus membros (vida pessoal, histórias de trabalho, áreas de interesse, ...); - haver, entre esses membros, o desenvolvimento de um sentimento de pertença. <p>2. Construção de conhecimento</p> <p>Condição que se manifesta por uma postura construtivista em relação ao conhecimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - numa concepção de conhecimento como uma construção e não como um objeto de transmissão; - no reconhecimento da importância de compreender como os sujeitos constroem conhecimento a partir da significação que atribuem ao que os cerca e também como partilham esse entendimento com outros. <p>3. Apoio às aprendizagens (através de <i>feedback</i> sobre idéias, mudanças implementadas ou mesmo por visitas à sala de aula)</p> <p>4. Documentação de reflexões</p> <p>Criação de uma espécie de acervo do grupo por meio da guarda de reflexões individuais, jornais de aprendizagem, diálogos orais, entre outros documentos reflexivos que permitem um acompanhamento do percurso (das metas alcançadas, das crenças desconstruídas, ...) no seio do grupo.</p> <p>5. Avaliação do alcance de expectativas</p> <p>Releva-se, neste ponto, a importância de serem estabelecidos espécies de contratos prévios em que são determinadas, à partida, expectativas pessoais e coletivas que se coloquem como bases de avaliação do percurso traçado no e pelo grupo de aprendizagem.</p> <p>6. Mudança de culturas</p> <p>Criação de um clima de reflexão que convida os membros do grupo a pensarem como as culturas organizacionais poderiam ser mudadas por esforços individuais e coletivos.</p>

Quadro 1: Como cultivar comunidades? Duas propostas a partir de Collay *et al.* (1998) e Wenger *et al.* (2002)

Neste quadro, permitimo-nos sugerir uma comparação entre dois estudos tomando como base somente o pressuposto de que abordam dinâmicas de desenvolvimento de comunidades. No entanto, é importante, antes de observar os seus pontos em comum, situar particularidades que possuem.

Não sendo a nossa intenção traçar os limites semânticos que separam as comunidades de prática das comunidades de aprendizagem, restringimo-nos a destacar em Collay e seus colaboradores um foco mais direcionado à aprendizagem profissional no âmbito de grupos de professores e outros profissionais educativos formados intencionalmente com o propósito de oferecer suporte às aprendizagens individuais (Collay *et al.*, 1998). Embora essa intencionalidade possa estar presente na constituição de comunidades de prática, ela não as caracteriza de modo marcante: tal como referimos anteriormente, o domínio, a comunidade e a prática podem ser elementos presentes até em grupos que não se reconheçam oficialmente como comunidades de prática.

Ainda que as duas abordagens apresentadas possuam as suas particularidades, é possível, por meio de uma leitura comparada dos princípios e condições apresentados, observar pelo menos três grandes pontos de contato entre elas.

Um primeiro aspecto que pode ser destacado relaciona-se com a ênfase dada às *relações interpessoais*. Wenger e seus colaboradores, quando se referem ao design para a evolução, defendem que as comunidades geralmente se expandem sobre redes interpessoais preexistentes. Para além disso, o conhecimento mútuo e o desenvolvimento de um sentimento de pertença de que falam Collay *et al.* (1998) são reforçados pela concepção de comunidade como “[...] a group of people who interact, learn together, build relationships, and in the process develop a sense of belonging and mutual commitment” defendida por Wenger *et al.* (2002, p. 34).

Um segundo aspecto comum dos dois estudos revela-se numa perspectiva implícita de *conhecimento enquanto uma construção pessoal que se realiza em espaços partilhados*. Das duas abordagens advém uma aceção de que o desenvolvimento de uma comunidade passa pelo respeito pela forma particular que cada um dos seus membros tem de construir e partilhar o conhecimento.

Em Collay *et al.* (1998), essa concepção aparece expressa na perspectiva construtivista que demonstram na segunda condição que defendem como, em sinergia com as outras, promotora de desenvolvimento em comunidades. Wenger *et al.* (2002), admitindo que os diferentes interesses que levam os indivíduos a se integrarem em comunidades relacionam-se com os diferentes tipos de participação que podem desenvolver nelas, acreditam que mesmo os membros que não possuem uma participação ativa nas discussões e nas atividades de uma CoP são capazes de aprender com ela.

A partir destas considerações, inferimos que a flexibilidade para acolher diferentes tipos de participação, da mais ativa à mais passiva, representa uma forma de acolhimento a diferentes formas de aprender. Da mesma maneira, esse caráter flexível reforça a idéia de comunidade como um espaço em que a homogeneidade não é necessariamente imperativa.

Um terceiro e último ponto de destaque nesta discussão remete-se às mais-valias pessoais e organizacionais trazidas pelo trabalho em comunidades. Quando abordam a noção de *valor*, Wenger e seus colaboradores endereçam uma dimensão individual e outra organizacional (admitindo que CoP possam ter lugar entre pessoas de uma mesma organização em torno de um domínio relacionado ao trabalho que desempenham). Também Collay *et al.* (1998), quando se referem à avaliação de expectativas, contornam esta noção.

Implícita na noção de valor do trabalho em comunidade está uma espécie de contra-prestação dos investimentos pessoais e de tempo que, segundo Allard *et al.* (2007), são necessários para o desenvolvimento de uma comunidade capaz de promover aprendizagens aos seus membros. Se tal retorno não se mostrar favorável e, conseqüentemente, as pessoas não encontrarem valor no trabalho colaborativo que desenvolvem, os laços que as mantêm em comunidade tendem a romper-se ou a serem mantidos somente por cumprimento de alguma diretriz que conserva essas pessoas reunidas.

E em que consiste esse valor? Para as pessoas, ele é tão variável quanto as motivações que as levam a integrarem-se em grupos: aprender mais sobre o domínio, sobre a prática, obter *apoio* dos pares, inovar, ... Para as organizações a que pertencem, o seu valor tem se traduzido numa forma mais eficaz de administrar o

conhecimento (Wenger *et al.*, 2002), uma aposta nas pessoas como agentes de conhecimento, uma aposta na prática como a dinâmica deste conhecimento.

Ênfase nas relações interpessoais estabelecidas, desenvolvimento de um sentimento de pertença, conhecimento enquanto construção pessoal em espaço partilhado e valor individual e organizacional foram, até então, idéias gerais destacadas como comuns às duas leituras propostas no Quadro 1. Expandindo o universo de observação, propomos, no Quadro 2 (a seguir), mais uma leitura comparada. Desta vez, contudo, debruçamo-nos sobre a segunda questão introduzida – que lugares comuns podem ser encontrados em dinâmicas estabelecidas por comunidades constituídas no campo educativo? – e recorreremos a cinco estudos mais empíricos que se dedicaram a analisar diferentes aspectos relacionados com comunidades educativas estabelecidas.

Estudo	Ênfase do estudo	Metodologias de trabalho na(s) comunidade(s) estudada(s)	Descobertas destacadas nos trabalhos em comunidade
Nason (1997)	A partir da experiência como aluna de uma disciplina de investigação qualitativa, a autora propõe a análise de situações emergentes na dinâmica de um dos grupos formados que levam à reconstrução pessoal de significados.	Discussões em grupo e desenvolvimento conjunto de projetos.	<ul style="list-style-type: none"> □ O estabelecimento de relações pessoais entre os membros do grupo, que permitiu a criação de uma noção de comunidade e de um sistema de apoio mútuo; □ A criação de um projeto de grupo e o seu reconhecimento como contexto de aprendizagem (o projeto desenvolvido tinha como foco demandas da vida pessoal e profissional dos membros para que fossem mais significativos); □ O surgimento de um processo de construção colaborativa de sentido (com atenção especial aos momentos de balanço como oportunidades de ter acesso a perspectivas variadas sobre experiências que ocorrem no mesmo espaço).
Henry (1997)	Análise de como ocorreu a construção de uma visão de comunidade a partir da mesma experiência relatada pela autora anterior.	Discussões em grupo e desenvolvimento conjunto de projetos.	<ul style="list-style-type: none"> □ A partilha de experiências (narrativa de histórias, aproveitamento de momentos comuns em lanches e eventos) como um caminho para a construção de conhecimento mútuo; □ Uma distribuição de poder entre os alunos e o professor da disciplina/figura de liderança, que permitiu aos participantes do grupo não só o desenvolvimento de sentimento de comunidade e de pertença, mas também a assunção de responsabilidade sobre o seguimento dos trabalhos em que estavam envolvidos; □ A construção de uma visão de comunidade cruza-se com a noção de construção e utilização dos espaços formais e informais.
Tudball (2007)	Experiência de aprendizagem profissional promovida por um grupo de professores de uma escola em Melbourne – Austrália. A parceria foi estabelecida e aprofundada com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos em CCE (Educação Cívica e Cidadã – <i>Civics and Citizenship Education</i>). Participantes: um diretor, um líder de professores e quatro professores de turma.	Discussões e reflexões em grupo, docência conjunta e observação de pares.	<ul style="list-style-type: none"> □ A mais-valia da criação de situações de aprendizagem profissional em que os professores são envolvidos na identificação de necessidades e no estabelecimento de metas de aprendizagem para eles próprios; □ A proposta de uma aprendizagem profissional situada em questões do dia-a-dia como caminho mais significativo para o desenvolvimento dos professores; □ O desenvolvimento desta comunidade foi associado... <ul style="list-style-type: none"> ▪ a uma participação da liderança (oportunidades de liderança oferecidas a todos os participantes do grupo, embora haja reforço da figura de um na pessoa do diretor da escola), ▪ a uma abertura pessoal ao <i>feedback</i> dos colegas (especialmente quando eles se colocavam na condição de amigos críticos e de observadores participantes das suas aulas), ▪ ao desenvolvimento de um sentimento de confiança (sugerido como um ingrediente para o sucesso da colaboração estabelecida), ▪ a uma construção partilhada de novo conhecimento e de novas crenças sobre o ensino e a aprendizagem na área curricular que os congregou em comunidade; □ O reconhecimento do tempo como um recurso cuja escassez impõe limitações ao desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem profissional.

Aubusson et al. (2007)	<p>Fatores que permitiram o desenvolvimento de comunidades formadas por professores do quadro de 82 escolas, de NSW – Austrália, participantes em 50 projetos colaborativos.</p> <p>A meta dos projetos, que foram financiados pelo Departamento de Educação de NSW, era a de promover a aprendizagem de professores por professores por meio da pesquisa e da recolha de dados sobre o ensino e a aprendizagem nas próprias salas de aula.</p>	<p>Pesquisa (coleta de dados sobre o ensino e a aprendizagem), reflexão conjunta e partilha de experiências de sala de aula.</p>	<p>São apontados como fatores que promoveram o desenvolvimento das comunidades estudadas...</p> <ul style="list-style-type: none"> □ O tempo dedicado à convivência (tempo para construir e manter uma comunidade e tempo como fator de desenvolvimento na medida em que permite a reflexão, o pensar no que se faz); □ O foco na pesquisa/investigação (partilha de experiências, coleta de dados e reflexão sobre eles); □ A partilha de uma pedagogia (de um referencial teórico) que permita uma linguagem comum (no caso dos projetos foi um modelo de pedagogia baseado na aprendizagem ativa – um programa de aprendizagem em serviço – e descrito por um documento indicado como <i>Quality Teaching in NSW Public Schools</i>, do Departamento de Educação e Treinamento de NSW); □ A partilha de propriedade e de liderança da comunidade (de um lado a possibilidade de essa partilha se concretizar na prática e, de outro, a aceitação, por parte dos membros do grupo, em participar nela).
Allard et al. (2007)	<p>Experiência de uma parceria colaborativa entre três organizações (duas ligadas à formação de professores e um distrito de escolas).</p> <p>O projeto de colaboração tinha no bojo duas considerações principais:</p> <p>a) A aprendizagem profissional está no centro da prática;</p> <p>b) Formadores engajados no processo de melhoria do próprio ensino estão mais aptos a orientar professores.</p>	<p>Formação de comunidades de aprendizagem, coordenadas por <i>instructional leaders</i>, cujas atividades envolviam a escrita reflexiva de casos (<i>case seeds</i>), o uso de metáforas e desenvolvimento de projetos de investigação-ação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> □ O surgimento de espaços comuns durante as discussões e a “tessitura” de interesses e objetivos; □ A reflexão coletiva como caminho que leva à desocultação e/ou à mudança de concepções; □ Os conflitos e as tensões como oportunidades para a experimentação de outras perspectivas (outras lentes de interpretação da realidade); □ O reconhecimento da importância... <ul style="list-style-type: none"> ▪ do conhecimento mútuo entre aqueles que se alinharam nesta parceria; ▪ do “dar e receber” e da escuta atenta na construção de uma noção de comunidade; ▪ da abertura ao Outro; ▪ da disposição para investir recursos (entre eles, tempo e energia) no crescimento do projeto; ▪ da criação de “colas”, meios de comunicação que permitissem contato mais aproximado dos membros entre os encontros regulares dos grupos.

Quadro 2: Mais-valias destacadas por estudos sobre comunidades educativas estabelecidas em diferentes âmbitos

O quadro apresentado sintetiza estudos realizados sobre comunidades constituídas em diferentes âmbitos: dentro da sala de aula, entre professor e alunos (e entre alunos) (Nason, 1997; Henry, 1997); entre professores e direção de uma mesma escola (Tudball, 2007); entre professores que podem ou não ser de uma mesma escola (Aubusson *et al.*, 2007); e entre escolas e instituições de formação de professores (Allard *et al.*, 2007).

Não obstante estes diferentes âmbitos de parceria, é possível observar diversos pontos de contato, desde as metodologias de trabalho nas comunidades estudadas até as descobertas reportadas nas análises feitas *a posteriori*.

Quanto às metodologias de trabalho em comunidade, são naturalmente citadas as discussões em grupo e as reflexões coletivas. Merecem destaque, contudo, por terem sido enfatizados como mais-valias para o desenvolvimento das comunidades e dos seus membros:

- o desenvolvimento de um projeto de grupo;
- a partilha de experiências por meio do diálogo ou de narrativas escritas;
- a docência conjunta;
- a observação de aulas dos colegas e o estabelecimento de amizades críticas;
- o foco no desenvolvimento de uma postura de pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem.

Outras mais-valias apontadas pelos estudos encaminham o surgimento de espaços comuns nas discussões e uma construção colaborativa de sentidos, conhecimentos e crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem. Encontramos, nestes pontos, convergências com uma idéia de exploração do domínio e de construção de um repertório de grupo, utilizando a terminologia de Wenger *et al.* (2002). Da mesma forma, encontramos na base destas construções coletivas um reforço à importância do que Aubusson *et al.* (2007) denominaram “partilha de uma pedagogia” ou do que Oliveira-Formosinho (2002a) defende como o estabelecimento de um referencial teórico comum, que facilita a criação, entre os sujeitos, de uma linguagem usual ou, mais especificamente, de *processos de tradução* (Vieira, 2006) facilitadores do diálogo e da partilha de experiências.

Numa leitura vertical dos estudos sobre comunidades (ver Quadro 2, terceira coluna), podemos dizer que é possível agrupar em cinco idéias-chave as descobertas a propósito das dinâmicas das comunidades:

- I. Características pessoais e relações interpessoais como base das dinâmicas;
- II. Desenvolvimento de atividades significativas para os seus membros;
- III. Construção e utilização de espaços reais e/ou simbólicos;
- IV. Gestão flexível da liderança;
- V. Tempo como recurso relevante.

Reforçando o valor das relações interpessoais – o que, neste âmbito, é compreensível se considerarmos que uma comunidade é constituída por pessoas –, é ressaltada a *importância do conhecimento mútuo* (Nason, 1997; Henry, 1997; Allard *et al.*, 2007) que favorece e é favorecido pelo *estabelecimento de um clima de confiança* (Tudball, 2007). Esta relação sinérgica entre estes dois pontos sugere o que Wenger *et al.* (2002) denominam estabelecimento de um clima de familiaridade.

Concorrem para o estabelecimento deste clima também características mais individuais, relacionadas com a *abertura ao feedback* dos colegas (Allard *et al.*, 2007; Tudball, 2007) e com *disposição pessoal para investir recursos* (Allard *et al.*, 2007) que orienta o envolvimento pessoal nos processos de aprendizagem proporcionados pela colaboração.

Outro destaque dos estudos incide no desenvolvimento de *atividades* que, significativas para as pessoas envolvidas,

- respondam a necessidades identificadas pelos próprios elementos do grupo, numa procura colaborativa por espaços de crescimento (Nason, 1997; Tudball, 2007);
- sejam inscritas em demandas do quotidiano. No caso das comunidades estudadas, tratava-se de atividades centradas na sala de aula (Aubusson, 2007; Tudball, 2007).

Na base destas propriedades, é defendida a negociação como caminho para a definição dos rumos traçados pelo trabalho conjunto; negociação que pode ter como produto o estabelecimento de um projeto de grupo (Nason, 1997) ou de contratos prévios de aprendizagem (Collay *et al.*, 1998), mas que implica um processo

dinâmico de interação, alcance de metas e revisão de interesses (Wenger, 1998; Wenger *et al.*, 2002).

Neste contexto, os conflitos não são perspectivados necessariamente como eventos negativos, mas como dinâmicas possíveis em um espaço de construção coletiva para onde eventualmente incidem perspectivas diferentes. Esta diversidade de olhares sustentada na proposta de uma reflexão coletiva é observada como uma estratégia de potencial formativo na medida em que concepções individuais sobre o domínio do grupo são colocadas em diálogo com outras para serem transformadas (Allard *et al.*, 2007) ou confirmadas no processo permanente de construção de um repertório da comunidade.

Os *espaços*, já referidos por Wenger e colaboradores entre as sete condições para o cultivo de comunidades (Quadro 1), voltam a ser abordados por dois estudos demonstrados no Quadro 2. Em Wenger, demonstra-se a importância de serem criados espaços privados entre os lugares e momentos públicos representados pelas reuniões do grupo. Tais espaços privados têm correspondência com as “colas” referidas por Allard *et al.* (2007) quando ressaltam a importância de serem criados espaços e tempos de interação, ainda que particulares (como a Internet e os correios eletrônicos), entre os eventos públicos do grupo para que assim sejam reforçados os laços de comunidade.

Também Henry (1997) menciona a relevância dos espaços na construção de uma visão de comunidade, considerando tanto os que são construídos formalmente pelas reuniões (no caso da sua experiência, das aulas) quanto os informais, estabelecidos nas mesas de lanche ou nas casas dos colegas. O autor refere-se ainda à distribuição espacial dos integrantes do grupo durante as suas reuniões, oferecendo ênfase a uma organização das pessoas no sentido de permitir múltiplas interações entre elas (disposição em círculo, por exemplo) e contrariando formatos que tendem destacar a centralidade de um membro em relação aos demais.

A *liderança* é abordada pelos estudos como uma função que denota a possibilidade de iniciativa pelas ações que tomam lugar no âmbito das comunidades. Admitindo que essa possibilidade estabeleça uma espécie de poder, é ressaltada a necessidade de distribuir a função de liderança entre os integrantes dos grupos como

forma de permitir posturas de co-responsabilização pela comunidade (Aubusson *et al.*, 2007; Henry, 1997; Tudball, 2007).

Embora seja defendida uma flexibilidade para o papel de liderança, ao menos três trabalhos não deixam de mencionar a relevância da presença de uma espécie de facilitador dos eventos dos grupos a que se referem: em Henry (1997) destaca-se o professor da turma, em Tudball (2007), o diretor da escola e, em Allard *et al.* (2007), os chamados líderes instrucionais (*instructional leaders*). Percebe-se, nesse sentido, uma clara separação entre liderança, um papel de atribuição flexível que se relaciona com a pertença a uma comunidade que se entende como empreendimento partilhado, e coordenação, um papel nem sempre circunscrito à liderança mas adstrito à gestão das atividades e à conexão entre os membros da comunidade.

Observado como um recurso escasso nesta leitura comparativa que ora realizamos, o *tempo* tem a sua importância reforçada quando colocado entre os elementos críticos para o desenvolvimento de comunidades e de pessoas.

Para as comunidades, é defendido um tempo para a convivência entre as pessoas, o que, em última análise, tem reflexos no desenvolvimento de um sentimento de pertença a um grupo (Aubusson *et al.*, 2007; Tudball, 2007). Permitindo não apenas convivência, o tempo também é sugerido quando se defende a criação de um ritmo para a comunidade, que se concretiza no estabelecimento de uma regularidade para os eventos e aflui para o reforço da construção de uma noção de rotina e de familiaridade entre as pessoas.

Enquanto recurso de desenvolvimento pessoal, o tempo permite o intervalo de reflexão sobre o que se faz e o porquê se faz de um modo e não de outro. Permite ainda possibilidades de experimentar, repensar e aprender.

Realizando, por fim, uma leitura diagonal das respostas encontradas para as duas perguntas colocadas a princípio, observamos, ao longo do texto, destaques oferecidos a expressões como relações interpessoais, partilha, valor, atividades significativas, construção de espaços, liderança, tempo. Na base das discussões em que estiveram presentes estas unidades de significado, a flexibilidade emergiu como propriedade recorrente, quer no sentido da realização concreta desses significados,

quer nos fundamentos que tornam essas palavras de fato significativas no desenvolvimento de um trabalho que se pretende colaborativo.

Admitindo isso, não estamos muito distantes de perceber aproximações entre a discussão aqui estabelecida e o que Hargreaves (1998) considera como características das culturas colaborativas autênticas, todas sustentadas sobre uma certa dose de informalidade e autonomia: espontaneidade, voluntarismo, orientação para o desenvolvimento de ações (e não para a implementação delas), difusão no tempo e no espaço e, por fim, imprevisibilidade.

4.2 Comunidades enquanto microssistemas

Até este momento, tivemos como referência as comunidades de prática para observar aproximações em diferentes estudos no que se refere a dinâmicas que têm lugar nestes ambientes de empenho colaborativo. Verificamos que, na base dos estudos pesquisados e da noção de comunidade de prática, encontram-se idéias comuns traduzidas no desenvolvimento destes espaços e tempos de trabalho conjunto.

Ao trazer para essa discussão uma leitura proposta pela teoria bioecológica de desenvolvimento humano, dedicamo-nos, neste momento final, a observar de que forma se podem conceber comunidades de prática como espaços e tempos de desenvolvimento individual e coletivo. Para isso, perspectivamos esses espaços e tempos como configurações específicas de microssistemas (específicas porque, como vimos, a CoP possui características que a particulariza entre os demais microssistemas em que um determinado indivíduo pode ter participação). Nesse sentido, tomamos as dinâmicas de fundação e cultivo de comunidades discutidas anteriormente como um ponto de partida para uma leitura das potencialidades de desenvolvimento profissional que permitem aos seus participantes.

Assumindo o pressuposto de que o desenvolvimento humano é processado por transições ecológicas, concebemos como dinâmicas de trabalho colaborativo potenciadoras de desenvolvimento profissional aquelas que reforçam este princípio. Tomando, portanto, os conceitos bonfenbrenneanos de micro-, meso-,

exo- e macrossistema, com observação à dinâmica PPCT (Pessoa-Processo-Contexto-Tempo), e os lugares comuns dos estudos que referimos no subtópico anterior, apresentamos um quadro aglutinador (Quadro 3), que propõe um cruzamento destes diferentes contributos.

Pessoa	Contexto	Processo		Algumas condições propícias ao desenvolvimento profissional dos indivíduos na comunidade
<input type="checkbox"/> Disposta a investir-se; <input type="checkbox"/> Aberta a <i>feedback</i> ; <input type="checkbox"/> Flexível.	Microsistema	<input type="checkbox"/> Desempenho de atividades	* Natureza molar ou molecular.	<input type="checkbox"/> Desenvolvimento de atividades significativas para os sujeitos (atividades molares).
		<input type="checkbox"/> Assunção de papéis	* Papéis criados; * Papéis negociados; * Equilíbrio de poder.	<input type="checkbox"/> Experimentação de papéis variados; <input type="checkbox"/> Distribuição das possibilidades de iniciativa pelas atividades (poder distribuído).
		<input type="checkbox"/> Estabelecimento de relações interpessoais	* Reciprocidade; * Domínio afetivo; * Conhecimento mútuo; * Confiança.	<input type="checkbox"/> Troca de <i>feedback</i> progressivamente intensa; <input type="checkbox"/> Desenvolvimento de sentimentos mutuamente positivos e de uma cultura de conhecimento mútuo e de confiança.
	Mesosistema	<input type="checkbox"/> Ligação com outros microsistemas em que o sujeito participa.		<input type="checkbox"/> Envolvimento de outros microsistemas nos quais o sujeito participa. No caso de comunidades educativas voltadas para práticas de ensino, a percepção clara da ligação das atividades da comunidade com a sala de aula, por exemplo.
	Exossistema	<input type="checkbox"/> Relação com organizações externas (Conselhos de Classe, Instituições Governamentais relacionadas com a área de interesse do grupo formado no microsistema, ...)		<input type="checkbox"/> Diálogo aberto sobre potencialidades e constrangimentos a que está exposta a comunidade estabelecida no microsistema.
	Macrossistema	<input type="checkbox"/> Relação com o domínio da comunidade; <input type="checkbox"/> Construção de concepções sobre trabalho colaborativo.		<input type="checkbox"/> Construção de referenciais comuns sobre o domínio da comunidade e sobre o trabalho que é desenvolvido conjuntamente.

Tempo

- ☐ Congruência entre agendas individuais e agenda do grupo.

Quadro 3: Algumas potencialidades de desenvolvimento profissional no âmbito de uma comunidade – uma leitura bioecológica

Neste quadro, organizamos idéias-chave observadas nos quadros anteriores em função da sua relação mais estreita com um dos quatro conceitos presentes no sistema PPCT. É fato, contudo, que as características identificadas como potenciadoras de desenvolvimento para os seus membros não se pretendem únicas. Elas apenas oferecem um suporte para a leitura das dinâmicas estabelecidas no âmbito de uma comunidade, especialmente a constituída pelo grupo de trabalho que contextualiza este estudo.

Outra ressalva importante diz respeito à fragmentação do microssistema em atividades, papéis e relações interpessoais. Embora Bronfenbrenner aborde a noção de equilíbrio de poder dentro das relações interpessoais, mais concretamente entre as relações diáticas estabelecidas, as enquadramos como um ponto de observação dentro da gestão de papéis no interior do grupo.

Como observamos nos estudos sobre comunidades, a iniciativa pelas atividades coletivas têm ligações estreitas com a criação e a negociação de papéis, sobretudo os de liderança e coordenação, o que nos leva a observar o equilíbrio de poder como mais uma propriedade de gestão de papéis. Por consequência, entendemos como pertencentes às relações interpessoais aspectos mais ligados à natureza das ligações entre as pessoas que fazem parte do microssistema; natureza essa que se reflete nas trocas de *feedback*, no desenvolvimento de sentimentos positivos, no conhecimento mútuo e na criação de um clima de confiança.

Em forma de síntese e perspectivando um ambiente ecológico centrado em uma comunidade de prática estabelecida no campo educativo, podemos enfatizar os seguintes pontos, organizados no esquema que se segue:

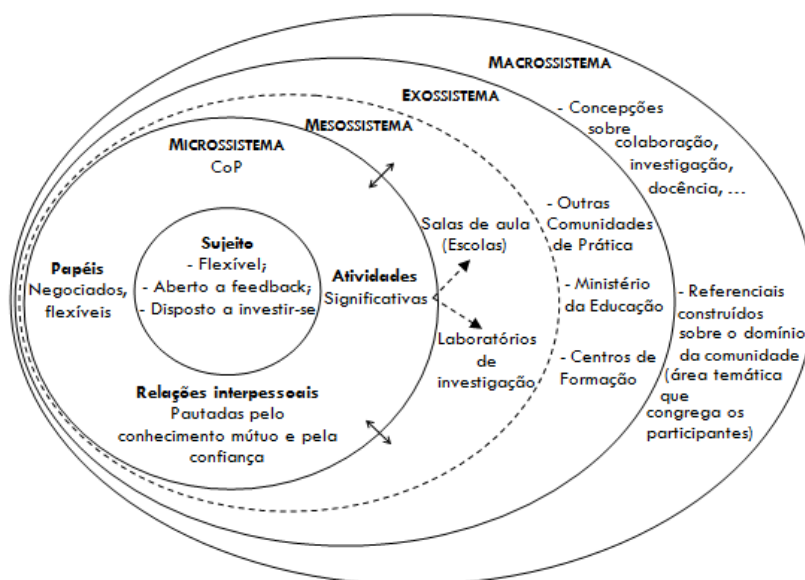


Figura 5: Exemplo de ambiente ecológico a partir de uma CoP

5 REVISITANDO ALGUNS DIÁLOGOS

Por meio do esquema anterior, podemos observar que as comunidades, para além contextos de diálogos entre os seus participantes, podem colocar-se, elas mesmas, como interlocutores com contextos mais amplos em que se encontram inseridas, seja com outros microssistemas, seja com constructos sociais mais amplos representados pelo exo- e o macrossistema.

Se tivermos como referência comunidades educativas constituídas por professores e investigadores, como é o caso em estudo neste trabalho, diálogos podem ser percebidos nas relações entre a comunidade formada e as salas de aula e os laboratórios de investigação. Nesse sentido, importa observar que significados são construídos nas relações que são estabelecidas entre estes microssistemas: estariam eles marcados pela divisão entre produção e aplicação de conhecimento e técnicas? Representariam essas comunidades espaços significativos para professores e investigadores no sentido de perceberem espaços de manobra nas “seus” espaços na “sala de aula” e nos “laboratórios de investigação”?

Ampliando a perspectiva, também importa perceber que significados são produzidos na interação entre as comunidades educativas e os contextos menos imediatos, tais como o Ministério da Educação e os centros de formação profissional de professores. No mesmo sentido, é importante observar que relações são estabelecidas entre essas comunidades, enquanto microssistemas, e concepções existentes sobre o que significa colaborar, sobre as funções de ensinar e investigar, sobre tipos de conhecimento educativo válidos, entre outros protótipos macrossistêmicos que têm correspondência com a forma como são organizados os papéis, as relações interpessoais e as atividades no seu âmbito.

Em síntese, notamos que compreender as potencialidades desenvolvimentais das comunidades de trabalho colaborativo requer uma visão mais abrangente das relações diretas estabelecidas dentro dos seus limites. E a abrangência desta visão nada mais significa que o reconhecimento da complexa teia de relações que configura não só o campo educativo, mas a realidade tal como nos é apresentada.

IV O percurso da investigação

- 1 Introdução
- 2 Das questões aos objetivos: os caminhos hipotéticos
- 3 O contexto geral: um olhar de fora e de dentro
- 4 Antes de prosseguir... uma orientação
- 5 Dos objetivos aos dados
 - 5.1 Da observação participante à “participação observante”
 - 5.2 Os documentos
 - 5.3 As entrevistas recorrentes e a (des/re)construção de concepções
- 6 Síntese dos passos

“Na verdade, o conhecimento nunca capta o todo, mas a sua manifestação, expressa na singularidade das coisas” (Ghedin & Franco, 2006, p. 19)

1 INTRODUÇÃO

Do “percorrer, palmilhar, abrir caminho por” ao “moer, reduzir a pequenos pedaços” (Nova Fronteira, 1999, p. 1409): assim pode ser interpretado o *trilhar* desta investigação. Partilhamos desta reflexão de Domingues (2006) a respeito dos sentidos da palavra *trilhar* para se referir à investigação não apenas como um percurso que liga questões de partida a dados coletados (e vice-versa), mas também como um trabalho que requer passos e que quase sempre se processa com dificuldades.

Inspirando-se nesta reflexão, este capítulo foi dividido em quatro seções (mais uma, de síntese), cada uma reportando-se a um trecho do percurso investigativo: partindo das questões que moveram a realização deste estudo até a concepção dos meios para respondê-las, sem deixar de expor o contexto que emoldurou este percurso e a orientação tomada durante ele.

2 DAS QUESTÕES AOS OBJETIVOS: OS CAMINHOS HIPOTÉTICOS

Ao longo dos capítulos anteriores dedicamo-nos a expor o resultado de uma investigação bibliográfica que, de alguma maneira, oferecesse um suporte para as decisões que constituem o corpo metodológico deste trabalho e, da mesma forma, para a lógica que seguimos na organização dos dados obtidos por meio dele. Neste momento, cabe expor o percurso que seguimos para responder às questões que nos lançaram neste estudo:

- Como se organiza uma comunidade que se pretende pautada pelo trabalho colaborativo entre professores, investigadores e formadores?
- Que fatores podem ser identificados como potenciadores de desenvolvimento profissional nesta rede de trabalho?

Com foco nos professores que participam no projeto *Línguas & Educação*:

- Que papéis assumem nesta comunidade?

- Que concepções trazem sobre trabalho colaborativo e sobre o ensino da Língua Portuguesa?
- Que concepções desconstroem, constroem e/ou reconstroem sobre esses mesmos temas?

Estas questões são derivadas de uma central, traduzida pela indagação: *como contribui uma rede profissional colaborativa para o desenvolvimento profissional do professor?*

Admitimos que o pronome interrogativo *como* abre um leque amplo de possibilidades. Assumimos também que as respostas às questões específicas podem não oferecer uma contestação satisfatória à geral, considerando a complexidade que ela abriga. Quanto a esta primeira observação, não assumimos a amplitude de respostas como uma limitação à partida, mas como possibilidade que se abre para o lançamento de múltiplos olhares sobre esta questão. Dentre estes olhares possíveis, propomos um que se foi construindo em pressupostos ao longo da exposição dos nossos quadros de referência:

- O desenvolvimento é um processo que concorre para uma percepção mais ampla e válida dos ambientes nos quais se participa e para uma maior aptidão para neles atuar (Bronfenbrenner, 1979; 2005);
- As *transições ecológicas*, como assim são denominados os marcos desenvolvimentais na perspectiva da teoria bioecológica, ocorrem sempre que um sujeito assume um novo papel, desempenha uma nova atividade e/ou estabelece novas relações interpessoais (Bronfenbrenner, 1979; 2005);
- A adesão a experiências colaborativas configura-se como uma transição ecológica (Alarcão & Roldão, 2008);
- O desenvolvimento profissional do professor educador e do formador em línguas tem estreita relação com o processo de reconstrução de representações sobre os objetos de trabalho e sobre práticas e modelos de ensino (Pinho, 2008);
- As comunidades profissionais são espaços/tempos privilegiados de intercâmbios, partilhas de teorias implícitas e de crescimento individual

e conjunto (Allard *et al.*, 2007; Aubusson *et al.*, 2007; Collay *et al.*, 1998; Tudball, 2007; Wenger *et al.*, 2002).

Com este enquadramento, tivemos, inicialmente, como objetivo geral deste estudo *analisar o processo de (re/des)construção do conhecimento profissional do professor de línguas no âmbito de uma rede profissional colaborativa por meio da caracterização do seu discurso didático-pedagógico em diferentes momentos da formação proporcionada por esta rede*. Situamo-nos, dessa forma, no nível das concepções e, dentre elas, as evidenciadas no discurso verbal.

O desenvolvimento do trabalho de investigação, entretanto, levou-nos a rever este objetivo inicial, sobretudo no que diz respeito ao processo que pretendemos acompanhar. Em primeiro lugar, para analisar a (des/re)construção do conhecimento profissional, seria necessário primeiramente observar se era verificada essa (des/re)construção. Em segundo lugar, reconhecemos uma forte marca pessoal naquilo que denominamos conhecimento profissional (Kagan, 1992, citada em Sercu & St. John, 2007), de forma a sublinharmos as concepções como uma denominação recorrente neste estudo.

A nossa abordagem, portanto, inscreve-se na tradição dos estudos centrados em visões de mundo, em práticas e representações de sujeitos concretos em diálogo com os contextos em que se encontram; diálogo esse em que algumas idéias e práticas são reforçadas, recusadas ou construídas.

Ao delinear os objetivos específicos do estudo aqui apresentado, procuramos partir de uma perspectiva geral, mais ligada às dinâmicas do grupo, para uma mais particular, associada às percepções individuais desta dinâmica e para a (des/re)construção de concepções. Dessa forma, tivemos como objetivos específicos:

- Compreender a dinâmica de funcionamento de um Grupo de Trabalho constituído no projeto *Línguas & Educação: construir e partilhar a formação*;
- Identificar, nesta dinâmica, características potenciais de desenvolvimento profissional;
- Identificar as concepções prévias sobre o trabalho colaborativo e sobre o ensino da Língua Portuguesa no discurso dos professores e indícios

de estabilidade e/ou transformação destas concepções durante a experiência proporcionada pelo projeto.

A estreita inter-relação destes objetivos permite antecipar um cenário cuja complexidade torna improvável o alcance isolado dos mesmos. Ressalvamos ainda que, embora as questões específicas (e os respectivos objetivos) que colocamos não conduzam necessariamente a uma resposta satisfatória à central – que convida a compreender o processo de desenvolvimento profissional no seio de redes de trabalho colaborativo -, elas podem indicar caminhos para o entendimento deste fenômeno.

Propondo, então, uma lógica que parte do geral para o particular, na seção seguinte, apresentamos o contexto maior em que este trabalho se insere (o projeto *Línguas & Educação*) para, em seguida, expor o percurso metodológico que seguimos na tentativa de resposta a estas questões.

3 O CONTEXTO GERAL: UM OLHAR DE FORA E DE DENTRO

Em um momento em que se discute a construção conjunta do conhecimento educativo (conforme capítulo II), o projeto *Línguas & Educação: construir e partilhar a formação* surge como uma proposta de se pensar a intervenção didática de forma colaborativa, conclamando aproximações entre as vertentes da prática didática, da formação e da investigação para esta tarefa.

Estas aproximações, efetivamente planejadas como aproximações entre pessoas que se ocupam de diferentes funções dentro da educação de/em línguas (professores, investigadores, formadores...), têm como objetivo a busca de “[...] novas *linguagens* para falar e agir sobre a educação linguística” (Andrade *et al.*, 2008, p. 5, grifo dos autores). Orientando-se para esse sentido, este projeto visou a construção de uma rede de colaboração entre estes diferentes profissionais; rede essa cuja aposta recaía na articulação – e na convergência – de saberes, experiências e práticas, o que permitiria, de acordo com a equipe proponente, “[...] criar condições de desenvolvimento de todos os implicados” (*idem*, p. 5).

A partir dessas finalidades, despontaram como idéias-chave: (a) a **promoção de culturas de colaboração** entre os diferentes profissionais que se ocupam da educação em línguas, objetivando a (b) **melhoria⁸ das práticas** desses profissionais, que convencionalmente são concebidas no isolamento das denominações *ensino*, *formação* e *investigação*. Essa transformação de práticas, indiretamente relacionada com a transformação de concepções de ensino, foi observada como expressão do (c) **desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos**, um pilar na construção de “[...] cenários e trajectos linguísticos, comunicativos e pedagógico-didáticos mais compensadores porque mais sucedidos” (*idem*, p. 5).

Por fim, (d) a **investigação** dos processos implícitos na constituição e manutenção desta rede profissional despontou – e ainda desponta – como uma atividade paralela. Como objeto de estudo eleito, destacou-se a construção partilhada de conhecimento no seio da Comunidade de Desenvolvimento Profissional (CDP), como assim é denominada a rede construída no âmbito do projeto *Línguas & Educação*.

Como forma de concretizar as parcerias pretendidas, a equipe proponente do projeto, constituída por profissionais dos laboratórios de investigação do CIDTFF⁹ (Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores) da Universidade de Aveiro, lançou uma proposta à comunidade educativa para a constituição do que chamaram de “grupos de interesse auto-organizados” em torno de temáticas de relevância para a educação em línguas. Tratava-se das jornadas *Educação em Línguas: que parcerias entre professores e investigadores?*, realizadas em Julho de 2008.

A princípio, as temáticas teriam de ser negociadas pelos grupos que então começariam a ser formados. Entretanto, o grupo de investigação, baseado na experiência adquirida em outros projetos, sugeriu quatro possíveis enfoques:

⁸ Apesar de figurar esta denominação nos impressos do projeto, acreditamos tratar-se não apenas de uma perspectiva de *melhoria* de práticas, mas também de *mudança* das mesmas, uma vez que é admitida a dimensão transformativa no processo de desenvolvimento (pessoal e) profissional.

⁹ Os laboratórios diretamente engajados neste projeto são o LALE (Laboratório Aberto de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) e o LEIP (Laboratório de Investigação em Educação em Português), com a colaboração pontual do LCD (Laboratório de Courseware Didáctico).

sensibilização à diversidade linguística, competência intercultural, competências de leitura e competências de escrita (conforme apresentação realizada no mesmo dia).

Os grupos, formados a partir dali e das sugestões que, em plenária, foram colocadas, seriam submetidos à acreditação, em formato de Oficina de Formação, pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (Decreto-Lei n.º 207/96, Decreto-Lei n.º 155/99 e Decreto-Lei n.º 15/2007). Com esta acreditação, pretendia-se oferecer aos participantes que optassem por se inscrever nas oficinas a possibilidade de obterem créditos de formação. Contudo, admitia-se também uma participação de tipo não formal, para a qual não seriam tomadas em consideração exigências colocadas para a computação dos créditos.

Formalizadas as inscrições nas oficinas, em um total de 81 participantes (incluindo a equipe proponente do projeto), os grupos de interesse formados mantiveram a proposta inicial da equipe de investigação, constituindo-se quatro Grupos de Trabalho (GT's) voltados para três diferentes temáticas: sensibilização à diversidade linguística e educação plurilingue e intercultural – GTA, a leitura – GTB e a escrita – GTC1 e GTC2.

Como linhas enquadradoras das atividades de cada Grupo de Trabalho constituído no âmbito da CDP foram aportadas as seguintes:

- A investigação e a ação educativas como *atividades dialogantes*: a investigação como um “espaço de reflexão sobre e para a ação” (Andrade *et al.*, 2008, p. 7) e a ação educativa como “fonte de saber para a própria investigação em educação” (*idem*);
- O desenvolvimento profissional como um processo contextualizado na prática, dependente da auto-implicação dos sujeitos e enriquecido pelo trabalho colaborativo;
- As culturas de colaboração e comunidades como expressões do conhecimento enquanto uma construção coletiva.

Entre as atividades previstas para todo o ano letivo de 2008/2009, foram planejadas e realizadas sete sessões plenárias. Essas sessões, além de buscarem um reforço dos laços que uniam todos os grupos de trabalho por meio do encontro de todos eles, cumpriam, cada uma, objetivos específicos. Esses encontros, que obedeceram a uma regularidade quase mensal, geralmente propunham eixos

temáticos de discussão e cumpriam com uma rotina de produção de documentos, assim como pode ser observado no Anexo I (Calendário das atividades do projeto *Línguas & Educação* e resumo das plenárias).

Além das sessões plenárias, também foi colocada à disposição dos participantes uma plataforma eletrônica de ensino à distância – o *Moodle*. Neste espaço virtual foi criada uma disciplina – “Educação & Línguas” – interligada a cinco outras, quatro correspondentes aos GT’s constituídos e uma dedicada à equipa de investigação. Os espaços virtuais criados permitiam a interação à distância por meio dos fóruns e das partilhas de materiais (balanços, apresentações em *Powerpoint*, sínteses, ...).

A partir da operacionalização das atividades, é possível representar o desenvolvimento do projeto da seguinte forma:

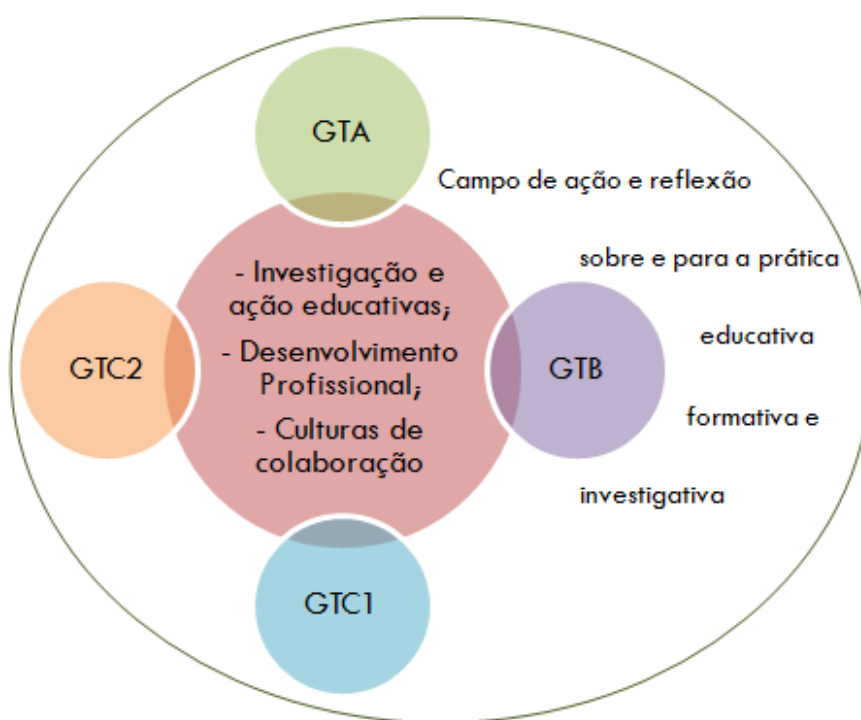


Figura 6: Esquema da operacionalização do projeto *Línguas & Educação: construir e Partilhar a formação*

Os GT’s encontraram unidade não apenas temática – todos versam assuntos derivados da educação em línguas –, mas também nas linhas enquadradoras colocadas para/pela Comunidade. O foco de atenção também foi o mesmo: o campo

educativo, lugar onde se atua e se reflete sobre a sala de aula, a formação e a investigação.

Para os fins deste estudo, contextualizamos as nossas questões e objetivos de investigação ao GTB, grupo ao qual nos associamos quando formalmente foi constituído na Primeira Plenária da CDP em Outubro de 2008. Ao realizar essa contextualização, convertemos o grupo em um *caso* cuja particularização permitiria um olhar mais aprofundado do fenómeno que optamos por estudar.

Adotado, pois, o estudo de caso (Yin, 2005; Stake, 1995) para esta investigação, observamos que nem todas as perguntas investigativas seriam contestadas se olhássemos somente para o grupo como um todo. Efetivamente teríamos como observar as potencialidades de desenvolvimento profissional nele presentes (ou não) e que papéis os professores assumiam na sua dinâmica. No entanto, uma análise do processo de (des/re)construção de concepções que o professor tem sobre as suas práticas em relação ao ensino da Língua Portuguesa e ao trabalho colaborativo colocava-se como atividade que demandaria uma maior particularização. Nesse sentido, planejamos acompanhar três percursos individuais no Grupo de Trabalho sobre a leitura para a constituição de três micro-casos. Entretanto, com a desistência de um professor do grupo no meio do ano letivo e a impossibilidade de acompanhar outro percurso, pela natureza do nosso objeto de estudo, acabamos por circunscrever a nossa análise a dois percursos dentro do GTB.

Mesmo com este percalço, partimos do pressuposto de que o caso é um sistema cujo estudo tem como real escopo a particularização (e não a generalização). Tal como sustenta Stake, “[w]e take a particular case and come to know it well, not primarily as to how it is different from others but what it is, what it does” (1995, p. 8). Com essa indicação, realizamos um estudo que, esquematicamente, pode ser representado pela figura a seguir.

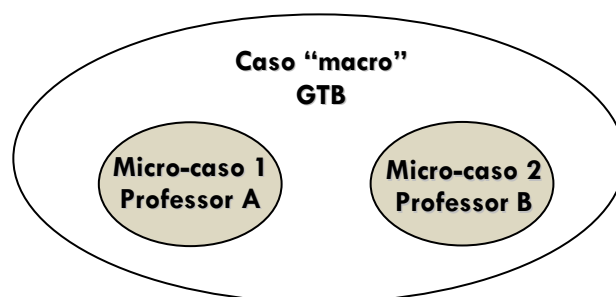


Figura 7: Esquema do estudo de caso planejado

Segundo Oliveira-Formosinho (2002c), o caso é um objeto social que se converte em objeto científico. Essa transição, também de acordo com a autora, ancora-se em dois pontos: no *paradigma epistemológico* (utilizando a sua terminologia), que diz respeito à filosofia que orientará o trabalho de campo, e no *modo de fazer operatório*, nível em que se situa o desenvolvimento das técnicas concebidas dentro do paradigma de orientação selecionado. São sobre essas duas âncoras (a filosófica e a operacional) que versam as duas próximas seções, respectivamente.

4 ANTES DE PROSSEGUIR... UMA ORIENTAÇÃO

Diante da natureza das questões levantadas, do contexto em que os trabalhos investigativos se inseriram – e da forma como foram implementados –, a orientação tomada por este estudo foi a qualitativa. Com o uso do termo *orientação* não pretendemos somente manter a alegoria inicial de investigação como um *trilhar*. O propósito maior está em resguardar-nos do caráter exclusivista – e potencialmente redutor (Shulman, 1986) – que aparece assente em algumas noções de *paradigma*. Contudo, admitimos que, independentemente da nomenclatura atribuída ao percurso de investigação (paradigma, abordagem, perspectiva, programa de investigação...), há uma idéia base: servir de referência para o investigador – e para quem interessar a investigação – na “[...] partilha de um corpo específico de conhecimentos e de atitudes face à delimitação de problemas, ao processo de recolha de dados e à sua interpretação” (Pacheco, 1995, p. 13).

O percurso traçado manteve, pois, uma orientação qualitativa. Mas ainda assim sentimos a necessidade de especificá-lo e torná-lo mais consentâneo com as posturas que assumimos durante o trabalho de campo. É dessa forma que optamos por lhe dar um *andar* sócio-histórico.

Este *andar* herda da tradição qualitativa todas as suas características, mas oferece-lhe uma outra forma de conceber o conhecimento produzido ou, mais que isso, uma outra maneira de produzir conhecimento (Freitas, 2002; 2003). Quando assume “[...] o caráter histórico-cultural do objeto de estudo e do próprio

conhecimento como uma construção que se realiza entre sujeitos” (Freitas, 2003, p. 26), a perspectiva sócio-histórica imprime ao fazer investigativo particularidades, das quais podemos destacar as seguintes¹⁰:

- I. A investigação é vista como uma relação entre sujeitos (que se colocam, num dado momento, na situação de investigador e de investigado);
- II. Esses sujeitos são co-participantes no processo de investigação, uma vez que todos eles são produtores de significado;
- III. A relação estabelecida entre eles é de interação (inter-ação, salientamos).

Também neste estudo a figura do investigador não se coloca como hegemônica na compreensão do objeto de estudo: os mesmos sujeitos que dão voz às narrativas presentes nas entrevistas são os que, posteriormente, auxiliam no tratamento da informação disponível nelas. Também o ambiente que emoldura este percurso contribui para que os papéis que se colocam na investigação não sejam rigidamente fronteiriços ou hierárquicos, mas, antes, flexíveis e horizontais.

A importância acentuada do papel do investigador, tal como destacam Bogdan e Biklen (1994) ao referirem-se às características das investigações qualitativas, mantém-se. O que se diferencia neste caso é o seu *status* de “*instrumento principal*” (p. 47, grifo nosso). No caso que ora reportamos e nas outras investigações que se propõem de cunho sócio-histórico, a concepção de investigador parece mais humanizante: ele não é um mero objeto/instrumento, mas um *sujeito* que produz significados com os demais participantes do seu trabalho, sujeitos esses também portadores de voz (*com* quem se fala e não apenas *sobre* quem se fala). Admite-se, da mesma forma, que a relação construída entre ambos pode não se pautar exclusivamente pela e para a investigação.

E os significados, colocados como de “importância vital” pelos mesmos autores, também aqui assumem esta característica: as concepções, objeto de estudo principal deste trabalho, traduzem-se como os significados a que procuramos aceder, sem perder de vista o contexto, também ele fundamental para a compreensão deste

¹⁰ Estas particularidades não se pretendem abrangentes nem únicas. São apenas pontos de referência que explicitamos a partir da nossa leitura teórico-prática da abordagem sócio-histórica como orientadora da investigação qualitativa.

objeto: “[...] divorciar o acto, a palavra, ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

É nesse sentido que não deixamos de incluir o contexto: o grupo e as suas dinâmicas, os papéis que disponibiliza aos seus participantes, as concepções que nele são construídas e partilhadas, entre outros fatores ambientais, são observados antes de serem estudadas algumas das concepções individuais nele presentes.

Ao oferecer especial ênfase ao processo, fato que pode ser percebido pelos objetivos que movem este trabalho, resgatamos mais uma característica das investigações qualitativas (Bogdan & Biklen, 1994) ao mesmo tempo que sustentamos, assim como Ghedin e Franco, que “[c]ontentar-se apenas com a chegada é perder os significados que se vão engendrando nas paisagens multiformes do trajeto” (2006, p. 9). Na verdade, são esses significados criados – ou abandonados – pelo caminho que dão corpo e razão a este estudo.

A natureza dos dados, essencialmente descritiva nos estudos qualitativos, tem, nesta investigação, expressão particular nas transcrições das entrevistas, nos portfólios, no conteúdo narrativo dos balanços e das notas de campo; dados tomados como indícios do processo que nos propusemos analisar. Ao optar por dados desta natureza, acabamos por eleger indiretamente a técnica de análise¹¹ que norteará a leitura do material colhido: a análise de conteúdo, que, segundo Krippendorff, permite a construção de “[...] replicable and valid inferences from data to their context” (1980, p. 21).

Compreendemos, assim como Vala (1989), que a construção dessas inferências, finalidade da análise de conteúdo, deve basear-se em uma lógica comunicável (e, por isso mesmo, explicitada). Tal implica dizer que a validade dessas inferências passa pela exposição das condições de produção do discurso da análise feita sobre a desmontagem do discurso analisado – atividade que agora tentamos realizar. Importante ressaltar que essa *desmontagem* pressupõe um passo adiante em relação à mera descrição.

Tratando, por fim, do caráter aberto presente em uma investigação do tipo que realizamos, resta pontuar o compromisso que ela assume em relação ao rigor

¹¹ Ou técnicas de análise tomadas em conjunto, como pontua Bardin (1977).

científico. O trabalho realizado não tem como fim a confirmação de hipóteses, mas sim a construção de conhecimento com base em subsídios fornecidos pelos dados. Não nos furtamos, contudo, de construir pressupostos que nos orientaram inicialmente nas escolhas necessárias para a inserção em campo (tal como expusemos anteriormente).

A leitura feita dos dados, no entanto, procurará uma lógica mais indutiva. E o rigor dessa leitura repousará não na busca de uma objetividade impraticável no campo das ciências humanas, mas, como afirma Domingues, na “[...] compreensão da complexidade desses aspectos, permitindo-nos construir categorias de análise que nos aproximam do objeto de estudo” (2006, p. 180). Essas categorias, construídas com o fim de organizar as inferências feitas a partir dos dados, colocar-se-ão como *uma das possíveis* versões do caso (André, 2005).

Afastando-se, pois, do ideal da objetividade absoluta, o que se propõe neste trabalho é a construção de um ponto de vista objetivável, um discurso cujas condições de produção são expostas e comunicáveis.

Na próxima seção, explicitamos as técnicas utilizadas para a obtenção dos dados, que, em seguida, foram objeto de reestruturação e interpretação.

5 DOS OBJETIVOS AOS DADOS

No primeiro capítulo deste estudo, enquanto construíamos uma conceptualização sobre desenvolvimento profissional docente, observamos que se trata de um processo que implica um trabalho do indivíduo sobre si mesmo, sobre o seu conhecimento e sobre as suas concepções. Da mesma forma, quando nos reportamos à noção de desenvolvimento dentro da teoria bronfenbrenneana, encontramos um conceito que remete para mudanças não só de ação, mas também de percepção.

No segundo capítulo, observamos, entre os diálogos educacionais possíveis, uma referência àquele que o professor realiza com a sua *praxis*, num momento de isolamento também necessário entre os espaços e os tempos de trabalho colaborativo. Além disso, enquanto observamos potencialidades de desenvolvimento

permitidas por esse método de trabalho, deparamo-nos com características individuais; particularidades mais ligadas à abertura pessoal a essa espécie de experiência e ao repensar de concepções e valores em processos de negociação com outras pessoas em espaços de trabalho conjunto.

Diante destas constatações, um estudo sobre o desenvolvimento profissional docente parece não poder prescindir de uma observação sobre as singularidades presentes neste processo. De fato, ações que tenham como objetivo formar professores para mudanças julgadas necessárias no panorama educativo atual, ainda que estas ações partam do próprio sujeito, precisam sempre percorrer um caminho de questionamento sobre concepções pessoais de ensino e de aprendizagem desenvolvidas (Andrade & Canha, 2006; Borko & Putnam, 1995; Sercu & St. John, 2007). Reforçando esta premissa, Goodson sustenta que o “[...] ponto de partida [de qualquer reforma educacional] tem de ser uma compreensão fina dos motivos e das missões que os professores trazem para o seu trabalho” (2008, p. 10).

Partindo, ainda, do pressuposto de que as concepções dos professores estão no centro do seu ensino (Kagan, 1992), observamos uma necessidade de atribuir a esses agentes educativos o papel de protagonistas do seu processo de desenvolvimento profissional, uma vez que mudanças de práticas de ensino dependem, em larga medida, do grau em que os professores estão motivados para mudar as suas concepções sobre o que significa um bom ensino e também dispostos a administrar essa mudança (Sercu & St. John, 2007). Nesse sentido, quando se estudam situações formativas presentes no trabalho docente, como a participação em experiências colaborativas, contexto deste estudo, importa ter em conta o que pensam os professores sobre o seu trabalho (alunos, área de ensino, escola, ...) e sobre o que julgam importante aprender para continuar a desempenhá-lo da forma como julgam mais satisfatória ou eficaz. Importa, em síntese, não descurar de uma dimensão individual e pessoal que matiza as situações formativas permitidas no percurso de desenvolvimento profissional dos professores, especialmente no trabalho em colaboração com colegas da escola e da universidade, como é o caso agora em discussão.

Estamos cientes, contudo, que, sobretudo nos trabalhos colaborativos, figura-se como uma propriedade fundamental a possibilidade de desenvolvimento e

aprendizagem por parte de todos aqueles que neles são implicados, sejam eles professores ou não. Entretanto, para atender às particularidades desta investigação, optamos por focalizar as concepções dos professores sobre o seu trabalho em sala de aula e sobre as dinâmicas do grupo em que participavam, recorrendo, para isso, às suas vozes como fonte principal de dados.

Neste sentido, o uso da técnica de entrevistas colocou-se na base dos trabalhos de investigação desenvolvidos, concorrendo com o acompanhamento de reflexões presentes no portfolio de formação. Esta primazia das entrevistas sustenta-se em duas razões principais.

A primeira explica-se por ser este um meio através do qual é possível “[...] entender e compreender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações, em contextos que não foram estruturados anteriormente, com base nas suposições e conjecturas do pesquisador” (Martins, 2006, p. 27). Trata-se, portanto, de um meio de alcançar o objetivo geral deste trabalho, que é de analisar o processo de (des/re)construção do conhecimento profissional de professores participantes no projeto por meio da caracterização do seu discurso didático-pedagógico. Na base desta razão também está a idéia de que, para se obter informação sobre pessoas, o recurso mais imediato é o de lhes perguntar.

Uma segunda razão que pode ser apontada diz respeito à coerência com os nossos pressupostos teóricos (como anteriormente explicitamos) e metodológicos. Quanto a estes últimos pressupostos, a coerência se construiu na forma como a técnica foi utilizada: as entrevistas constituíram-se como espaços de interação mediados por uma estrutura básica de questões previamente planejadas (o que aponta a ocorrência a uma espécie de estruturação). No entanto, procuramos não tolher a flexibilidade que a técnica permite e que constitui, segundo Drever (1997), uma das suas principais vantagens.

Apostando, pois, neste cunho flexível que a técnica pode possuir e tendo em conta o caráter incipiente de que esta investigação se reveste, apoiamo-nos na realização das chamadas *entrevistas recorrentes*, cujos princípios explicitaremos no ponto 5.3 desta seção.

Embora as entrevistas tenham sido colocadas como o meio privilegiado de obtenção de dados, também a *participação observante* e o tratamento de documentos

foram recursos utilizados para atingir os objetivos específicos do estudo, especialmente aqueles voltados para a compreensão da dinâmica da comunidade e das suas características potenciadoras de desenvolvimento profissional. Com esta finalidade, estas técnicas colocaram-se como caminhos paralelos para atingir o objetivo principal e, dessa forma, recebem um tratamento mais específico nos próximos dois tópicos desta seção.

5.1 Da observação participante à “participação observante”

Considerando a comunidade, especialmente as relações que nela se desenvolvem, como um ponto de partida para compreender as pessoas que nela participam, realizamos um acompanhamento das interações ocorridas nos espaços criados para/pelo trabalho conjunto. Este acompanhamento foi inicialmente planejado como uma observação participante, nos termos de Bogdan e Biklen (1994), que se caracteriza por uma situação em que o investigador se encontra imerso no campo investigado, em interação com as pessoas que dele fazem parte, com o objetivo principal de coletar dados para o seu estudo.

Este planejamento justificava-se pelo fato de a investigadora ser um dos membros do Grupo de Trabalho B, que constitui o caso macro aqui em estudo. Como suporte para esta decisão estava a abordagem pessoal que a observação participante permite e que, segundo Ezpeleta, abre “[...] fontes de informação que nenhuma outra técnica tornaria possível” (1989, p. 83).

Refletimos, então, sobre as possíveis relações que se constroem pela/para e na investigação sem, entretanto, admitir que a nossa atuação pudesse nem sempre contemplar a vertente investigativa, presente na observação, e repousar quase exclusivamente na participação. O grau de envolvimento no trabalho do grupo, nesse sentido, nem sempre foi dependente da investigação paralela que se desenvolvia.

Burgess (2001), a respeito dos papéis desempenhados (assumidos e/ou atribuídos) no âmbito de uma investigação, sustenta que são esses papéis o resultado de (re)negociações feitas com os informantes ao longo desta investigação. É nesse sentido que estudos como os de Gold (1958, citado por Burgess, 2001 e Bogdan &

Biklen, 1994) e de Junker (1978, citado por Lüdke & André, 2005) situam a observação participante num *continuum* cujos extremos são formados pelos papéis de *participante total* (quando o observador não revela ao grupo a sua identidade de investigador) e de *observador total* (situação em que o investigador não interage com o grupo observado). Ressalte-se que, nestas classificações, o investigador, qualquer que seja o extremo em que se situe, não se despoja desta condição. Esse fato nos leva a crer que, entre aqueles que fazem parte do meio onde está inserido, ele possua sempre um *status* diferenciado.

A questão ética central da investigação aqui reportada não recai, contudo, na quantidade de informação a respeito da investigação ou da identidade da investigadora que esteve disponível aos demais participantes da comunidade: desde o princípio, eles estavam informados de que, para além da formação promovida pelo trabalho de grupo, eles também faziam parte de uma investigação paralela¹²; também a investigadora, na ocasião em que abordou alguns professores para serem entrevistados, expôs os propósitos gerais do trabalho que desenvolveria. O que entra em questão, neste caso, é a primazia das atividades da investigadora na comunidade: a observação teria um lugar prioritário ou secundário em relação às atividades desenvolvidas enquanto membro do GTB?

Como forma de se alinhar às propostas de formação do projeto, razão pela qual foram criados grupos que apostavam em um trabalho colaborativo entre diferentes atores educativos – professores, investigadores e formadores –, a atividade de investigação paralela procurou ser a menos intrusiva possível: seria incoerente utilizar a comunidade como uma mera fonte de dados. Desta forma, priorizou-se o trabalho em colaboração e paralelamente foi desenvolvido o trabalho de investigação aqui reportado.

Com base nesta opção, não se pode admitir que foi desenvolvida uma observação participante nos moldes tradicionais, em que, ao se colocar em primeiro lugar o termo *observação*, o investigador fica marcado como um sujeito que pauta a sua atuação sempre com referência a esta técnica investigativa, ponderando os momentos em que ela se coloca mais ou menos intensa. A observação, nos termos em

¹² Afinal, era o propósito central do projeto *Línguas & Educação: construir e partilhar a formação*, de acordo com o texto aprovado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

que foi realizada, encaixa-se mais no que Freitas, referindo-se à contribuição do recorte sócio-histórico às investigações sociais, denomina observação participante. Nela, “[...] o pesquisador está *com* os sujeitos produzindo sentidos dos eventos observados” (2003, p.31, grifo da autora).

Assumindo uma observação nestes moldes e referindo-se especialmente à observação desenvolvida no âmbito desta investigação, preferimos utilizar o termo *participação observante*, na qual a ordem de prioridades é invertida, sem, entretanto, resultar em prejuízo para a obtenção de subsídios para o trabalho de investigação.

De fato, essa técnica permitiu a construção de um olhar sensível, que procuramos demonstrar na análise de dados, uma vez que os eventos reportados nesta investigação não foram apenas observados e registrados, mas também foram sentidos a partir deste papel híbrido que, a princípio, se colocou com alguma imprecisão. Durante as sete sessões plenárias e as oito reuniões realizadas pelo GTB (Anexo II – Calendário de reuniões do GTB) foram efetuadas notas de campo e reflexões sobre a dinâmica do grupo; registros que nem sempre obedeceram a uma sistematização, dada a necessidade de participar nas discussões e nas atividades propostas pelo grupo, ou a uma definição clara do lugar a partir do qual eram redigidas (se o lugar de investigadora ou de participante).

Com base nessas constatações, complementamos a necessidade de acompanhar a dinâmica do grupo também com base em alguns documentos que iam sendo produzidos. Sobre eles, tecemos algumas considerações a seguir.

5.2 Os documentos

Como suportes produzidos com a finalidade especial de registrar – e, sobretudo, comunicar – a variedade de experiências que contorna as vivências individuais e/ou grupais, os documentos não poderiam ser deixados de lado no estudo que ora reportamos. Dessa forma, para os fins de obtenção de dados, foi considerado documento “[q]ualquer base de conhecimento, fixada materialmente e disposta de maneira que se possa utilizar para a consulta, estudo, prova, etc.” (Nova Fronteira, 1999, p. 488).

Como uma fonte natural de informação, os documentos podem oferecer mais que uma informação contextualizada: por surgirem “[...] num determinado contexto, fornecem informações sobre este mesmo contexto” (Lüdke & André, 2005, p. 39). Tendo em conta esta característica, os documentos que, para os fins deste trabalho, se converteram em dados provêm essencialmente de fontes secundárias (elaborados para finalidades não diretamente ligadas a esta investigação). Nesse sentido, tiveram-se em conta registros reflexivos individuais, partes integrantes do processo de formação e/ou de avaliação, e documentações feitas sobre o trabalho desenvolvido em grupo, geralmente realizadas com a finalidade de acompanhamento interno e externo das atividades realizadas.

O esquema a seguir ilustra os documentos produzidos pelo grupo e a sua utilização para o alcance dos objetivos deste trabalho:

Documentos	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos de identificação dos membros; - Balanços e Sumários das plenárias e das reuniões inter-plenárias; - Balanço geral sobre a primeira fase do projeto; - Documento de formalização de papéis e funções; - Resumos sobre os projetos de investigação dinamizados pelos subgrupos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizações iniciais e finais; - Reflexões realizadas sobre o percurso pelo grupo.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender a dinâmica de funcionamento; ▪ Identificar características potenciadoras de desenvolvimento profissional no âmbito deste grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar concepções prévias sobre o trabalho colaborativo e sobre ensino da língua portuguesa e indícios de estabilidade e/ou transformação destas concepções após a experiência proporcionada pelo projeto.

Quadro 4: Esquema da análise documental

Os doze instrumentos de identificação (e respectivos documentos de caracterização), redigidos na ocasião da primeira Plenária (18/10/2008), permitiram-nos dados referentes ao perfil inicial do grupo (loais de trabalho, atividades desempenhadas, anos de ensino, ...), organizados no Anexo III, e as expectativas iniciais dos membros quanto ao projeto *Línguas & Educação* e ao GTB.

Os balanços e sumários, elaborados após cada plenária ou sessão de trabalho (totalizando vinte e seis documentos¹³), e o balanço geral da primeira fase do GTB (Outubro de 2008 a Janeiro de 2009) oferecem uma leitura das atividades, dos papéis e das relações interpessoais que tiveram lugar no âmbito do grupo de trabalho. Em relação aos papéis, foi ainda considerado um documento, discutido na quarta reunião do GT (dia 20/02/2009), que intenta formalizar a distribuição de papéis e funções. Também a única ata redigida no grupo, referente à segunda reunião (05/12/2008), serviu de recurso acessório para a percepção do funcionamento do grupo. Tomados em conjunto, esses recursos complementam a participação observante realizada.

Por meio dos resumos dos três projetos de investigação-ação desenvolvidos no âmbito do GTB foi possível observar que imagens de leitura e de colaboração foram construídas entre os seus participantes, oferecendo, nesse sentido, um entendimento do macrossistema com o qual o grupo dialogou.

Como documentos não produzidos pelo grupo, mas igualmente importantes para a compreensão das suas dinâmicas, tal como constatamos posteriormente, na observação do conteúdo das sessões, os Decretos-Lei n.º 207/96, n.º 155/99 e n.º 15/2007 foram também considerados. O foco da análise recaiu sobre os dispositivos que estabelecem condições operacionais para a realização de ações de formação sob a modalidade Oficina de Formação e seus reflexos nas dinâmicas do GTB.

Quanto aos documentos individuais, consideramos a caracterização inicial e final de cada professora cujo percurso acompanhamos. Além destes dois documentos, foram examinadas também as três reflexões escritas por cada uma e apresentadas para avaliação nos meses de Fevereiro, Maio e Julho (conforme calendário do projeto – Anexo I). Essas reflexões, assim como os documentos de caracterização, constam no portfolio final de avaliação para a atribuição de créditos

¹³ Não foram redigidos balanços e sumários referentes à última Plenária, uma vez que esta ocasião foi dedicada à apresentação do trabalho desenvolvido durante o ano académico de 2008/2009, incluindo alguns resultados dos projetos de intervenção elaborados no âmbito dos GT's (sintetizados em um livro de resumos). Também não foram redigidos documentos referentes à reunião de 26/06/2009. Desta forma, contamos com treze Balanços e treze Sumários (referentes a seis plenárias e a sete reuniões).

de formação (uma vez que elas optaram pela modalidade creditada de participação no grupo).

O acesso a todos os documentos individuais ocorreu após o fim das atividades do grupo, em Julho de 2009. Nesse sentido, as entrevistas individuais, em abordagem na próxima seção, foram realizadas de forma independente do processo de reflexão escrita que se desenvolvia em paralelo. Durante a análise dos dados, entretanto, um cruzamento necessário destes dois recursos foi contemplado.

5.3 As entrevistas recorrentes e a (des/re)construção de concepções

Assim como a observação participante, também as entrevistas assentam nas relações humanas construídas pela/para e na investigação. Encontramos esta constatação confirmada em Robson (2002) quando sustenta ser esta uma técnica que tipicamente – e inevitavelmente, acrescentaríamos – envolve o investigador.

Quando a imersão no meio pesquisado e nas relações humanas nele constituídas se coloca patente, como é o caso desta investigação, também é inevitável não entender a entrevista como uma interação mediada por signos e atravessada pela noção de papéis sociais. A esse respeito, Zago (2003) refere-se à entrevista como um evento que se desenvolve em uma relação social e apoia-se em Blanchet e Gotman (1992) para sustentar que esta interação estabelecida decide o desenvolvimento da entrevista e a natureza das informações *produzidas*.

Assumimos, portanto, a idéia de uma *entre-vista*, tal como a decomposição morfo-semântica da palavra sugere: um entrecruzar de perspectivas a respeito de determinados temas – neste caso, o trabalho colaborativo e o ensino da Língua Portuguesa. Admitimos, assim, também a presença do olhar do investigador no processo de *construção* do objeto de estudo; presença esta marcada na escolha prévia das questões a serem abordadas, no tratamento que delas será feito e mesmo na própria opção por esta técnica de obtenção de dados.

Baseando-se nestes motivos que justificam as entrevistas realizadas como encontros sociais, retomamos Zago para justificar a opção pela palavra *construção* para se referir à aquisição de dados por meio das entrevistas: a condução das entrevistas procurou transpor a situação mecânica de coleta de dados, colocando-se

como “[...] parte integrante da construção sociológica do objeto de estudo” (2003, p. 295).

A partir deste posicionamento, a condução da técnica conhecida como entrevistas recorrentes figurou-se inicialmente como o caminho mais coerente a ser seguido, com base em trabalhos como os de Leite e Amaral (2000), Sadalla *et al.* (2005) e Zanelli (1997). O objetivo geral deste procedimento seria o de realizar uma série de entrevistas individuais com a finalidade de esgotar as opiniões de um determinado sujeito em relação aos temas incluídos na primeira entrevista.

De forma geral, a técnica das entrevistas recorrentes conta com uma estrutura mais ou menos definida: é realizado um primeiro encontro, em que o investigador lança algumas questões (nos estudos pesquisados, o número não ultrapassou o limite de três) de caráter geral, mas ligadas ao objeto que se pretendia investigar. A postura do investigador seria a de conduzir as perguntas de forma a deixar os entrevistados livres para expor livremente o que – e quanto – julgassem necessário sobre cada tópico.

Em um segundo momento, o entrevistador realiza uma tarefa que pode ser entendida como um primeiro passo da análise de dados: enquadra o discurso dos entrevistados em categorias que permitam delinear o objeto de estudo na perspectiva do entrevistado. Esta categorização, que, nos termos de Zanelli (1997), assume a forma de uma matriz composta de colunas com categorias e subcategorias nas quais são classificadas as passagens da entrevista, é então entregue ao entrevistado em um segundo encontro. Nesta reunião, o entrevistado tem a possibilidade de reestruturar o mapa conceitual expresso pela matriz, além de poder acrescentar, suprimir ou modificar excertos do seu discurso.

Tento optado por este procedimento, procurou-se destacar o processo de entrevista não como uma relação de sentido único (apenas do pesquisado para o pesquisador ou deste para aquele). É dessa forma que o controle que pode ser conferido ao investigador, neste caso, limita-se à seleção prévia do que será abordado (e aqui se pode falar em uma semi-estruturação, nos termos de Robson, 2002 e Drever, 1997). A possibilidade dada ao sujeito de acessar, discutir e alterar a análise preliminar feita pelo investigador constitui uma característica que confirma o caráter interativo do processo. Trata-se, como afirmam Leite e Colombo, de uma intervenção

não só apenas possível e permitida, mas também “[...] necessária e fundamental para o processo de coleta de dados” (2006, p. 133).

Ao assumir para este estudo uma técnica com estes princípios, procurou-se criar um caminho que conduzisse ao propósito geral que se pretendia alcançar, que era o de analisar o processo de (des/re)construção do conhecimento profissional do professor, enquanto membro de um grupo de trabalho, por meio do seu discurso sobre questões relacionadas com a sua atuação didática e com o que pensa ser trabalhar colaborativamente. Nesse sentido, admitimos que as entrevistas recorrentes pudessem constituir momentos privilegiados para captar momentos de estabilidade e de permanência das concepções reveladas por aquilo que os professores dizem.

Com base nesse enfoque, um primeiro roteiro de entrevista (Anexo IV) foi elaborado no sentido de alcançar os seguintes objetivos:

- Ter acesso ao ponto de vista dos entrevistados sobre as propostas do projeto *Línguas & Educação*, questionando as motivações que os levaram a aderir à experiência deste projeto e procurando observar como pensam que o trabalho colaborativo pode contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Ainda dentro deste objetivo, procuramos também conhecer que contributos os professores pensavam poder oferecer ao trabalho que seria desenvolvido pelo grupo ao qual haviam aderido;
- Perceber o papel que se atribuíam enquanto professores de Língua Portuguesa e os seus reflexos nas finalidades que colocavam ao seu trabalho didático, na seleção de conteúdos e competências a serem desenvolvidos nos alunos e no planeamento de recursos para atingir essas finalidades;
- Apreender a abordagem que os professores entrevistados possuem em relação ao conhecimento profissional necessário para desempenhar o seu trabalho.

Embora fosse intenção obedecer aos procedimentos das entrevistas recorrentes, a escolha dos sujeitos para os inquéritos deste estudo não foi precisamente intencional como nos trabalhos de investigação em que nos

fundamentamos – embora tenha partido de um perfil previamente traçado –, uma vez que a constituição do Grupo de Trabalho não poderia ser prevista no momento da elaboração deste plano de investigação.

Pensamos, no entanto, que a seleção dos professores poderia partir de uma característica fundamental: lecionar Língua Portuguesa nos níveis básico ou secundário. Seguindo esta diretriz, encontramos no GTB, quando foi constituído, seis profissionais que se enquadravam neste perfil: como pode ser observado no Anexo III, trata-se dos participantes, que denominaremos, a partir deste momento, P3, P4, P6, P8, P10 e P11. Destes seis participantes, foram contactados – e consentiram as entrevistas e o acesso ao portfolio que constituíram no âmbito do projeto – os professores P6, P8 e P11.

Após obter o consentimento destes professores, marcamos as entrevistas, que tiveram lugar, sempre que possível, nos seus respectivos locais de trabalho. Os primeiros encontros ocorreram em Novembro de 2008, Dezembro de 2008 e Janeiro de 2009, respectivamente com a Professora A (P6), Professora B (P8) e Professora C (P11) – que, entretanto, deixaria de integrar o grupo em Março de 2009.

Após a condução do primeiro momento das entrevistas e de posse das respostas oferecidas, foi possível lançar um primeiro olhar sobre concepções que as professoras entrevistadas trouxeram para o grupo de trabalho no qual se integraram. Com base neste primeiro olhar, constatamos que o estudo que propomos sobre a (des/re)construção de concepções em função de um contexto, que era o GTB, poderia não ser satisfatoriamente contemplado se somente confrontássemos as entrevistadas com as respostas que ofereceram na primeira entrevista. A principal razão está na pouca abordagem feita ao contexto no primeiro encontro, fato compreensível naquela altura, em que uma idéia de grupo ainda estava em fase inicial de construção.

Tendo em conta essa limitação, reelaboramos o roteiro para uma segunda entrevista, que se realizou após o fim dos trabalhos, em Julho de 2009, com as professoras A e B. Neste roteiro, disponível no Anexo V, estavam previstas duas etapas principais: uma pontuada de questões e outra dedicada a uma discussão do tratamento do conteúdo das primeiras entrevistas.

Na primeira etapa, tinham-se como objetivos:

- Propor uma revisitação a algumas questões colocadas na primeira entrevista, no que diz respeito ao entendimento de trabalho colaborativo e ao ensino de Língua Portuguesa;
- Observar o papel atribuído ao grupo de trabalho para a construção das concepções que expressavam naquele momento;
- Perceber o ponto de vista que construíram sobre as dinâmicas do GTB no que diz respeito a questões pessoais, micro-, meso-, exo- e macrossistêmicas, traduzidas na percepção sobre os contributos individuais, os papéis assumidos, o desenvolvimento dos projetos de investigação que desenvolveram, as ligações que encontram para o GTB com outros âmbitos (escola, universidade, outros GT's) e sobre as imagens de leitura e de Língua Portuguesa que foram construídas. Este último objetivo foi colocado com a finalidade de obter mais uma perspectiva sobre o grupo para além daquela que os seus documentos e a participação observante permitiriam.

A segunda etapa, que de fato concretizaria o princípio das entrevistas recorrentes, não foi bem sucedida do ponto de vista da sua execução. Diante do grande volume de informação gerado nas entrevistas realizadas no início das atividades, fazia-se necessário um terceiro encontro somente dedicado a uma discussão sobre o tratamento dado às primeiras entrevistas. Além disso, seria ideal entregar a cada professora uma cópia da matriz conceptual da primeira entrevista com alguma antecedência em relação a este terceiro encontro. Assim, a elas seria concedido algum tempo para refletir sobre essa matriz e ponderar as modificações que desejassem.

Contudo, não havendo mais oportunidade para um terceiro encontro, uma vez que o período de férias docentes já havia começado, limitamo-nos a tirar notas de observações soltas, feitas pelas professoras ao longo da primeira leitura que realizaram da matriz conceptual da primeira entrevista. Entretanto, os dados oferecidos pela primeira etapa desta segunda entrevista já seriam capazes de oferecer um quadro das concepções naquele momento pós-experiência no grupo de trabalho, tal como constatamos na análise dos dados feitas *a posteriori*. Nesse sentido, foi possível realizar um paralelo entre dois momentos (um inicial e um final)

enriquecido por uma leitura do contexto que emoldurou o intervalo entre eles, embora admitamos que este paralelo seria melhor estabelecido se fosse apoiado também na releitura que as professoras fizessem da primeira entrevista que concederam.

Uma síntese dos passos dados, neste percurso de investigação, pode ser observado na próxima seção, antes de passarmos ao capítulo seguinte, na qual procuramos demonstrar as fases nas quais podem ser agrupados os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados a serem analisados.

6 SÍNTESE DOS PASSOS

Em jeito de conclusão, encerramos este capítulo com a síntese das decisões tomadas durante o percurso investigativo que seguimos para dar conta das questões que nos moveram para e por este estudo. Tendo em vista esses passos, apresentaremos, no capítulo seguinte, a leitura realizada dos dados que nos foram possíveis coletar por este caminho.

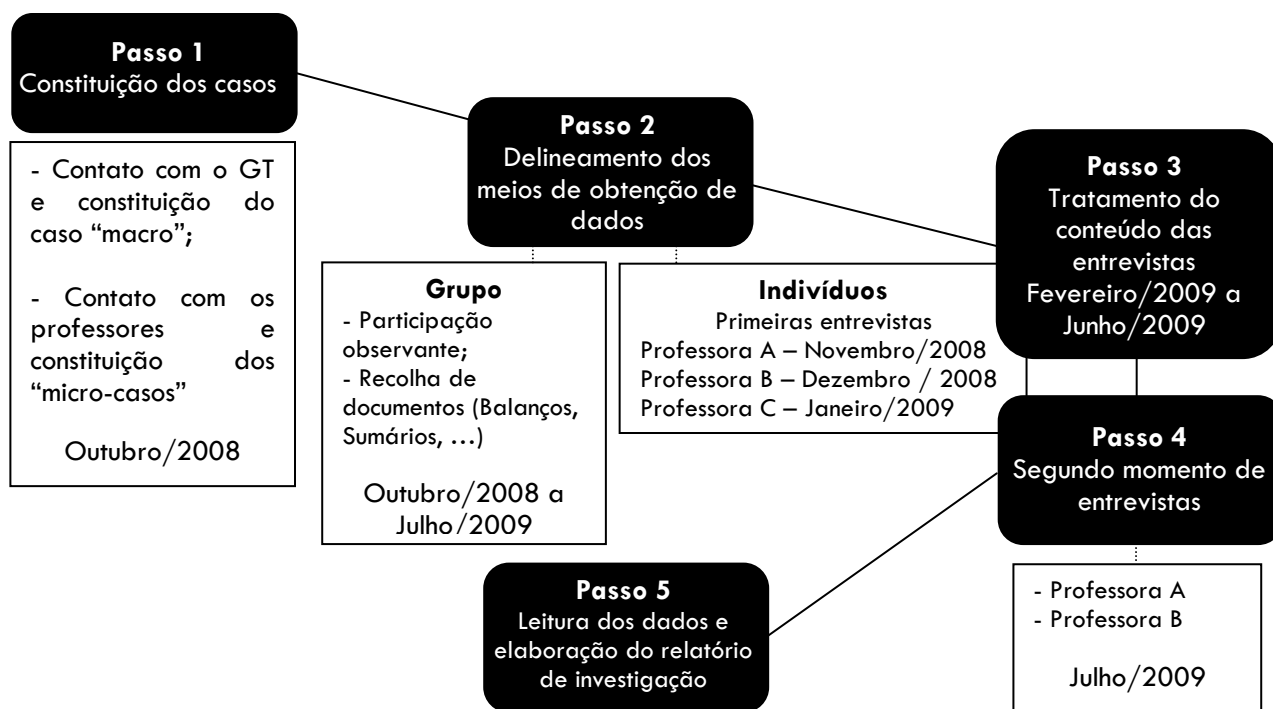


Figura 8: Percurso de investigação

V Colaboração educativa e potencialidades de desenvolvimento profissional nas cores do GTB

1 Introdução

2 O grupo e as suas dinâmicas

2.1 “um grupo cuja constituição heterogénea encontra convergência na preocupação sobre o ensino da leitura”

2.2 Dinâmicas: o GTB sob uma leitura ecológica

2.2.1 O GTB como um microssistema

2.2.2 Mesossistema

2.2.3 Exossistema

2.2.4 Macrossistema

3 Percursos individuais: o GTB em duas vozes

3.1 Perfis

3.2 Perspectivas iniciais

3.3 A participação no GTB e a revisitação de concepções

4 O grupo e as suas potencialidades

1 INTRODUÇÃO

Retomando a imagem do percurso a que fizemos referência no capítulo anterior, observamos este capítulo como uma espécie de paisagem do trajeto; um quadro construído a partir das lentes, assumidas e expostas na perspectiva teórica dos primeiros capítulos, e da orientação – qualitativa e sócio-histórica – oferecida a este estudo. Nesse sentido, lançamos mão de outra metáfora para abordar a forma como está organizada a leitura dos dados.

Em um primeiro momento, procurando observar as questões que dizem respeito ao grupo, é lançado um olhar sobre o todo, observando, em primeiro lugar, o seu perfil (seção 2.1) e, em seguida, a sua organização em função das categorias enunciadas no Quadro 5 (seção 2.2).

GRUPO		
Questão	Corpus	Categorias
Como se organiza uma comunidade que se pretende pautada pelo trabalho colaborativo entre professores, investigadores e formadores?	<ul style="list-style-type: none"> - Doze documentos individuais de caracterização; - Treze balanços e treze sumários (referentes a reuniões do GTB no ano acadêmico de 2008/2009); - Um balanço geral (relativo à primeira etapa de trabalhos do grupo); - Um documento de formalização de papéis e funções do GTB; - Três resumos, cada um pertencente a um projeto de investigação-ação dinamizado no âmbito do GTB; - Decretos-Lei n.º 207/96, n.º 155/99 e n.º 15/2007. 	Microssistema
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividades (Focos e desenvolvimento); ▪ Papéis (criados e negociados); ▪ Relações interpessoais.
		Mesossistema
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relação com outros GT's; ▪ Relação com as escolas e com a universidade.
		Exossistema
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientações legais para creditação de Oficinas de Formação (atividades e papéis de formação).
		Macrossistema
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concepções emergentes sobre ensino e colaboração.

Quadro 5: Categorias de análise do grupo

Em um segundo momento, é proposta uma observação mais próxima, com o *zoom* focado em dois percursos individuais desenvolvidos no grupo (seção 3). Neste momento, ter-se-ão em conta os dados que representam a voz das Professoras A e B, participantes do GTB, e o exercício de análise estará orientado para uma leitura das concepções que apresentam, em diferentes momentos, sobre o domínio temático do

grupo – o ensino da Língua Portuguesa (ou, mais especificamente, da leitura) – e sobre o trabalho colaborativo, ideologia de trabalho presente no seu âmbito.

Para a análise dos percursos, são consideradas, em um primeira etapa, as caracterizações das professoras e, em uma segunda, serão analisadas as concepções iniciais que revelam sobre o trabalho colaborativo e sobre o ensino de Língua Portuguesa. Por fim, e assumindo como contexto o trabalho que foi desenvolvido no grupo, são examinadas as perspectivas que demonstram sobre dinâmicas que nele tiveram lugar. Nesta mesma etapa, analisam-se as concepções que expressam as professoras sobre trabalho colaborativo e sobre o ensino em função da experiência que tiveram no GTB.

De forma sintética, na seção 3 procuramos contemplar as questões apresentadas no Quadro 6 face às categorias apresentadas na sua terceira coluna.

PERCURSOS INDIVIDUAIS (PROFESSORA A E PROFESSORA B)		
Questões	Corpus	Categoria(s)
Que papéis assumem no GTB?	<ul style="list-style-type: none"> - Dois documentos de caracterização (redigidos no início e no fim das atividades do GTB); - Três documentos de reflexão (redigidos ao longo do percurso pelo GTB); - Entrevista individual (1º momento); - Entrevista individual (2º momento). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Papéis auto-atribuídos no grupo.
Que concepções trazem sobre o trabalho colaborativo e sobre o ensino da Língua Portuguesa?		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concepções sobre o trabalho colaborativo;
Que concepções deconstroem, constroem e/ou reconstróem sobre esses mesmos temas?		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concepções sobre o ensino de Língua Portuguesa / Ensino de Leitura.

Quadro 6: Categorias de análise dos percursos individuais

Por fim, e com o olhar enriquecido pelas perspectivas individuais analisadas, retornaremos ao grupo para observar as potencialidades de desenvolvimento profissional que permitiu aos seus membros (seção 4). Para isso, retomamos o Quadro 3 (p. 67) para, a partir dele, levantar discussões a respeito do ambiente ecológico criado pelo GTB e estabelecer uma espécie de diálogo entre os dados obtidos e os referentes teóricos que sustentam a nossa abordagem.

2 O GRUPO E AS SUAS DINÂMICAS

Contando com catorze profissionais aquando da sua constituição, o Grupo de Trabalho B (o GTB, como assim passou a ser conhecido entre os participantes do projeto *Línguas & Educação*) era o menor entre todos os GT's formados na Plenária I, de 18 de Outubro de 2008. De acordo com os dados divulgados na Sessão Plenária II, o GTA, o GTC1 e o GTC2 contavam, naquela altura, vinte e quatro participantes cada um.

Após um período inicial marcado por dois desligamentos, ocorridos entre a Plenária I e a Reunião II – e contando, portanto, com doze participantes –, o GTB atravessou uma etapa de estabilidade até meados de Março (Reunião V), quando foi comunicado mais um desligamento do grupo. A partir de então, o grupo manteve a configuração de onze integrantes (dez do sexo feminino e um do sexo masculino) que se permaneceu até a última plenária, realizada em Julho de 2009.

2.1 “um grupo, cuja constituição heterogénea encontra convergência na preocupação sobre o ensino da leitura”

A partir das palavras dos próprios membros, manifestadas no Balanço sobre a primeira fase do percurso pelo projeto *Línguas & Educação*, em Janeiro de 2009, iniciamos a discussão sobre o perfil do grupo, buscando observar o que, de fato, poderia sustentar esta percepção do GTB enquanto uma constituição heterogênea.

Analisando o Anexo III, que contém o perfil individual dos doze membros do GTB¹⁴ após o primeiro período de instabilidade, e complementando com informações disponíveis no documento de caracterização inicial dos participantes, é possível traçar o perfil do grupo com base na sua faixa etária, nos anos de experiência profissional, nas habilitações literárias dos seus membros, nas áreas profissionais que abrange e nas instituições envolvidas por meio dos seus participantes.

Com idades compreendidas entre 25 e 51 anos, os membros do GTB têm, na sua maioria, mais de 40 anos, tal como pode ser observado na Tabela 1:

¹⁴ Para este perfil, não são considerados os dados relativos ao participante P11, que deixou de integrar o grupo em Março de 2009.

Faixa etária (anos)	Profissionais
25 a 30	3
31 a 35	1
36 a 40	0
41 a 45	3
46 a 50	2
51 a 55	2
Total	11

Tabela 1: Distribuição dos membros do GTB por faixa etária

Quanto aos anos de experiência indicados no instrumento de identificação (Plenária I), nota-se uma amplitude semelhante à das idades. Quando questionados sobre o tempo de serviço (atividade letiva) contabilizado até o fim do ano letivo de 2008/2009, os membros do GTB subdividiram-se claramente em dois grupos: um subgrupo formado por quatro participantes que indicaram o ano de estágio (ou pouco tempo mais) como experiência profissional letiva e que, na altura, se dedicavam somente a atividades de investigação, e outro, constituído pelos demais, cujo tempo de experiência variava entre 18 e 30 anos de ensino.

Em uma distribuição dos participantes pelo tempo de serviço indicado, é confirmada a concentração maior de profissionais com mais tempo de experiência. A Tabela 2 demonstra o hiato formado pela ausência de profissionais em fase intermediária, que vai dos 2 aos 15 anos de tempo de serviço.

Tempo de serviço	Profissionais
1 ano (estágio)	4
2 a 5 anos	0
6 a 10 anos	0
11 a 15 anos	0
16 a 20 anos	3
21 a 25 anos	3
26 a 30 anos	1
Total	11

Tabela 2: Distribuição dos membros do GTB por tempo de serviço

Aplicando a leitura que Huberman (1995) realiza dos momentos-chave identificáveis no percurso de desenvolvimento profissional dos professores¹⁵, observamos que os participantes do grupo encontram-se distribuídos em três fases: entrada na carreira; experimentação/diversificação e/ou resguardo/interrogações; e serenidade e/ou conservantismo.

Anos de ensino	Tema/fase	Profissionais
1 a 3	Entrada na carreira: sobrevivência e descoberta	4
4 a 6	Estabilização	0
7 a 18	Experimentação/diversificação e/ou Resguardo/interrogações	1
19 a 30	Serenidade e/ou Conservantismo	6
31 a 40	Desinvestimento (“sereno” ou “amargo”)	0
Total		11

Tabela 3: Distribuição dos membros do GTB de acordo com as fases da carreira do professor (Huberman, 1995)

Observa-se que a maioria dos seus membros concentra-se, de acordo com a leitura de Huberman, na fase de Serenidade ou Conservantismo, cuja principal característica repousa na estabilidade (trata-se de uma espécie de plataforma da carreira, à qual se chega após um período de experimentação ou de resguardo). Entre as características profissionais identificadas pelo autor para esta fase, destaca-se um aumento da auto-aceitação profissional, que se associa a um declínio das ambições e, conseqüentemente, do investimento na carreira. Além disso, poderá haver, nesta altura da carreira, uma percepção maior da efetividade da atuação profissional, o que conduz a um sentimento de serenidade ou a uma maior resistência a mudanças, uma vez que nessa fase já existem rotinas solidificadas pela prática de anos.

No entanto, não se deve perder de vista o fato de que os profissionais deste estudo encontravam-se inscritos em um projeto, o que por si só indica um exercício de investimento na carreira. Além disso, tratava-se de um projeto com uma proposta diferente das outras ações de formação ao apostar nas relações formativas sustentadas na colaboração: à partida, se não representasse algo novo, ao menos não se poderia prever como seria o seu desenvolvimento. E, como será abordado mais

¹⁵ Para visualizar a disposição esquemática das fases, consultar Figura 2 (p. 17).

adiante, trata-se de um grupo cuja maioria dos membros dedica-se a outras atividades acadêmicas além do ensino.

Quanto às habilitações literárias dos participantes, o GTB apresenta-se marcadamente constituído por profissionais de formação pós-graduada concluída ou em curso (Gráfico 1). Essa observação reflete-se (nas) e é um reflexo das atividades de que se ocupavam os integrantes do grupo quando responderam ao questionário de caracterização.

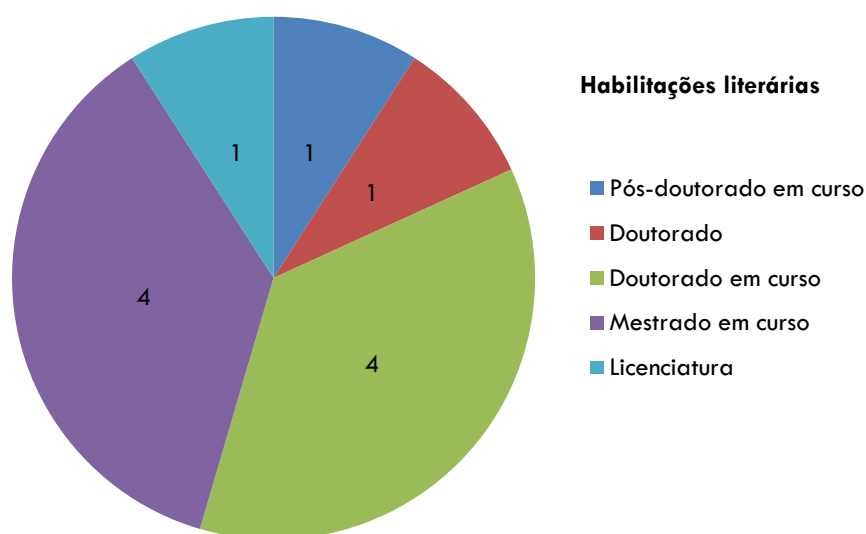


Gráfico 1: Habilitações literárias do grupo

As áreas de especialização envolvidas concentram-se na didática das línguas (uma licenciatura, três doutorados em curso, um mestrado em curso e um doutorado), na formação de professores (três mestrados e um pós-doutorado) e na sociologia da educação (um doutorado em curso).

Sintetizando as informações disponíveis sobre as atividades profissionais (e extra-profissionais) ligadas ao ensino, à investigação e à formação de professores, chega-se à situação expressa pela Tabela 4, que dispõe os membros do grupo de acordo com as atividades que declararam desempenhar na altura do seu ingresso no projeto *Línguas & Educação*.

I	Atividades ligadas ao ensino	Profissionais
	1º ciclo	1
	2º ciclo	1
	3º ciclo	0
	3º ciclo e secundário	2
	Secundário	2
	Superior	1
	Total	7
II	Atividades ligadas à investigação	
	Laboratórios da universidade	1
	Mestrado (em andamento)	4
	Doutorado (em andamento)	4
	Pós-doutorado (em andamento)	1
	Total	10
III	Atividades ligadas à formação de professores	
	Total	4

Tabela 4: Distribuição dos membros do GTB de acordo com atividades de ensino, investigação e formação de professores

Por meio da leitura da Tabela 4, percebe-se que o grupo possui uma concentração maior de professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Estes professores ocupam-se, sobretudo, do ensino da Língua Portuguesa, eventualmente em associação com outras disciplinas como o Francês. Há, entretanto, um professor a lecionar exclusivamente Inglês e outro professor que, além da Língua Portuguesa, leciona História no 2º ciclo.

Também é notável um envolvimento de quase todos os membros com atividades de investigação, com ênfase naquelas que se vinculam a programas de mestrado e de doutorado em curso (pela qual respondem oito dos onze participantes do grupo). Complementando as informações da última tabela, a Figura 9 permite a visualização do envolvimento dos membros do GTB nas atividades de ensino, formação e investigação.

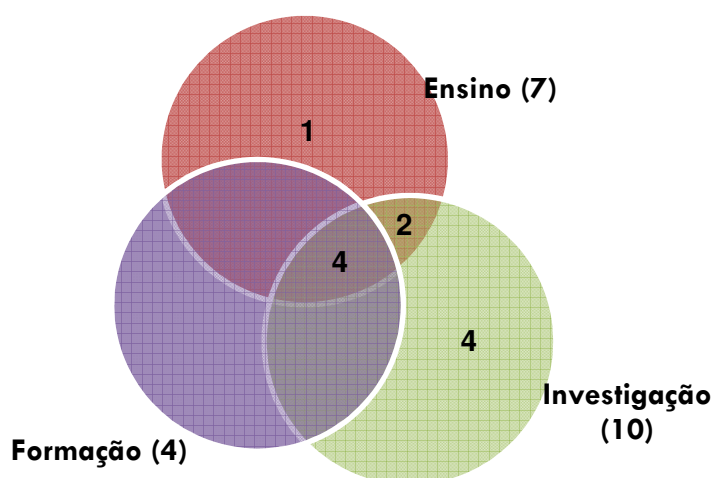


Figura 9: Distribuição dos membros do GTB pelas atividades de ensino, investigação e formação de professores

Percebe-se que um número considerável de participantes está envolvido em mais de uma atividade: dois deles acumulam funções de ensino e de investigação e quatro, de ensino, investigação e formação de professores.

A percepção de uma heterogeneidade na constituição do grupo foi um aspecto que, logo a princípio, surgiu nos discursos dos membros. Essa característica é notável quando observados, por exemplo, os contrastes existentes em nível e em experiência de ensino e ainda em relação aos diferentes aprofundamentos na atividade de investigação encontrados entre as pessoas que integram o grupo. Representações desta diversidade podem ser encontradas tanto no Balanço da Plenária I quanto nos esquemas de caracterização elaborados pelo grupo para a sua identificação (Figura 10, p. 110).

“O nosso GT caracteriza-se por uma grande heterogeneidade relacionada com:

- a experiência de ensino em diferentes níveis de ensino (como é acima referido, sendo necessário acrescentar que alguns dos membros agora a leccionar em outros níveis de ensino já passaram pelo Ensino Superior) e diferentes disciplinas (para além do Português, como LM e LNM, o Inglês, o Francês, as Línguas Clássicas e ainda a História, no caso da colega que é docente do 2º CEB);
- a experiência em supervisão (por instituições do Ensino Superior e/ou de outros níveis de ensino);
- o envolvimento na investigação (já que o GT-B compreende investigadores seniores e jovens investigadores, bolsiros – de doutoramento e pós-doutoramento –, professores a frequentar cursos de pós-graduação (mestrado e doutoramento) e professores/formadores/investigadores que se envolveram ou ainda estão envolvidos em projectos de investigação).”

(Balanço; Plenária I, 18/10/08).

Entre as cinco instituições representadas pelas pessoas que integram o GTB estão:

- uma de Ensino Superior;
- duas de Ensino Secundário;
- uma de Ensino Básico (1º e 2º ciclos);
- uma de Ensino Básico (1º ciclo).

Em uma distribuição dos participantes pelas instituições de origem, chega-se à seguinte situação:

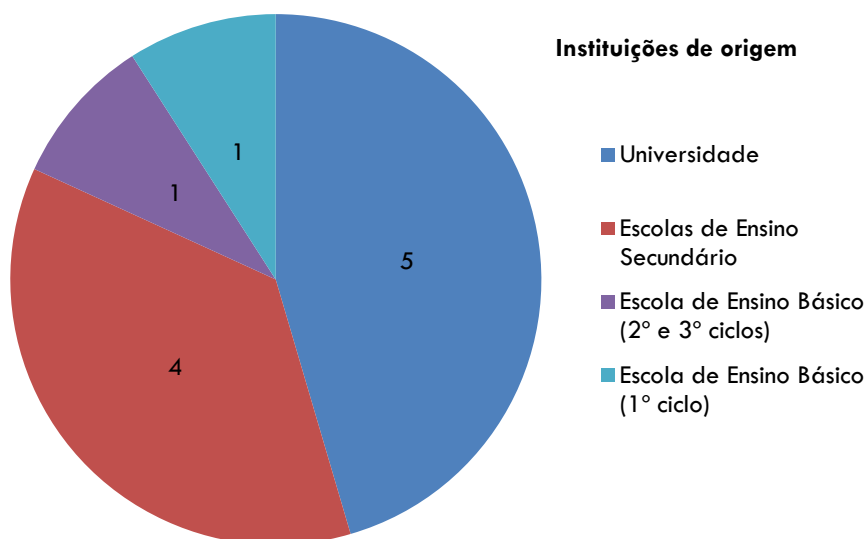


Gráfico 2: Distribuição dos integrantes do GTB por instituições de origem

A instituição de ensino superior, neste caso a Universidade de Aveiro – local de acolhimento da equipe proponente do projeto *Línguas & Educação* –, possui uma representatividade marcante em relação às demais. Ela figura como instituição à qual cinco pessoas se encontravam vinculadas, número que responde a quase metade dos integrantes do GTB. Em parte, essa situação explica-se pelo fato de todas as pessoas dedicadas exclusivamente à investigação indicarem a Universidade de Aveiro como local de trabalho.

De acordo com as informações até agora apresentadas, é possível sintetizar o perfil do GTB com base em algumas constatações. Em primeiro lugar, contando com onze participantes, representava um grupo pequeno quando comparado aos demais constituídos no âmbito do projeto *Línguas & Educação*. Em segundo lugar, ressalta-se que era um grupo de perfil quase absolutamente feminino e cuja marca mais evidente está na maturidade etária e profissional dos seus membros (em contraste com uma minoria, em início de carreira docente). Em terceiro lugar, observa-se que os integrantes, na sua maioria, encontravam-se em processo de formação pós-graduada e estavam envolvidos em atividades de investigação. É possível ainda afirmar que a universidade era a instituição com maior representatividade no grupo.

Por fim, resta apresentar os esquemas utilizados pelo grupo para a sua caracterização. As imagens elaboradas pelo GTB buscavam representar uma espécie de convergência de conhecimentos, experiências, motivações e interesses investigativos sobre o ensino da leitura: no esquema de cima, um círculo em cujo centro está o ensino da leitura e, abaixo, uma imagem metafórica da complementaridade na figura de um puzzle que se compõe em uma unidade – o ensino da leitura.

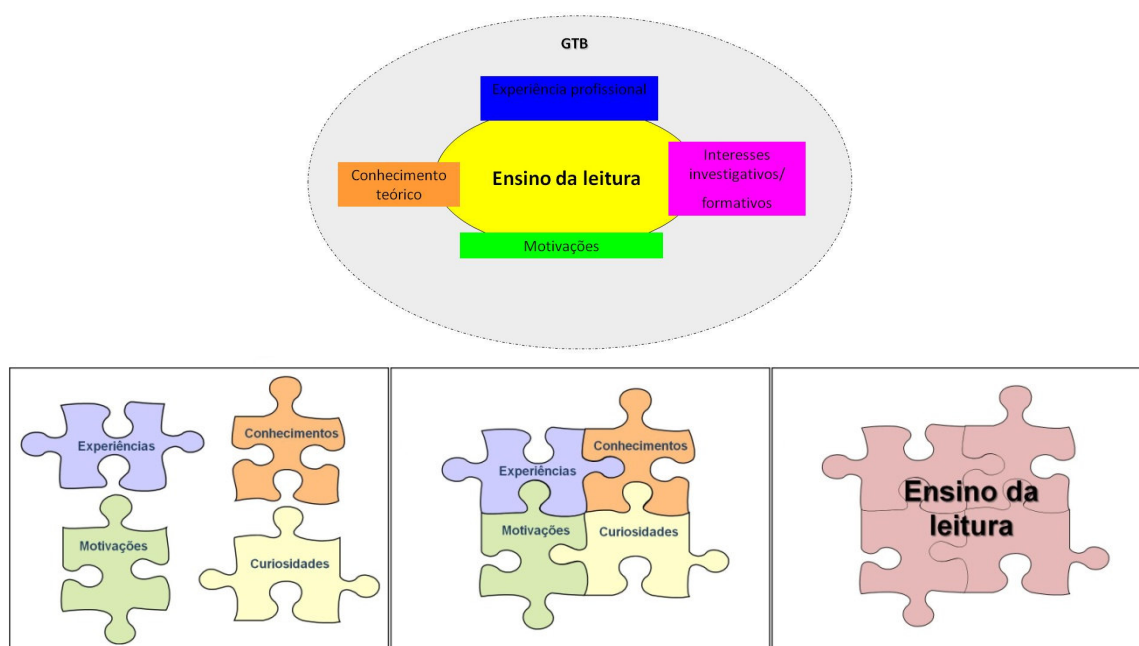


Figura 10: Esquemas de caracterização do GTB

2.2 Dinâmicas: o GTB sob uma leitura ecológica

A incursão no grupo, a participação nas suas dinâmicas, o acompanhamento dos documentos que iam sendo produzidos no seu percurso e, sobretudo, a interação com as pessoas que dele fizeram parte permitiram-nos encontrar subsídios para compreender as suas dinâmicas. Com o objetivo de discutilas neste momento, organizamos a nossa abordagem com base no Quadro 5 (p. 101), que propõe uma leitura ecológica das dinâmicas do grupo ao organizar as unidades de análise em função dos níveis estruturais de um ambiente ecológico: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema.

2.2.1 O GTB como um microssistema

A) Atividades

Sete Plenárias e oito reuniões distribuídas por todo o ano académico de 2008/2009 – totalizando cerca de oitenta e cinco horas de trabalho presencial em grupo – e três projetos de investigação-ação dinamizados em salas de aula do 1º, 2º e 3º ciclos é o resultado de uma leitura geral dos Sumários e Balanços do Grupo de Trabalho sobre a leitura. Entretanto, quando consideramos as atividades desenvolvidas pelo grupo, cabe ainda questionar: como eram ocupadas as sessões de trabalho do GTB?

A partir dos registros disponíveis nos Sumários do grupo, podem ser identificadas basicamente quatro tipos de atividades que se alternavam no decorrer das reuniões e das plenárias:

- Gestão do grupo: ações geralmente relacionadas com a organização do trabalho (discussão sobre pautas de atividades, calendários do grupo, papéis e funções dos membros). Estão, entre estas atividades, os balanços sobre o percurso do grupo e as discussões sobre a avaliação dos seus participantes;
- Concepção, desenvolvimento e análise de projetos de intervenção em salas de aula;

- Discussão/reflexão em grupo sobre os projetos de intervenção ou sobre eixos temáticos das Plenárias;
- Trabalho em Plenária.

Com exemplos de cada tipo de atividade, o Quadro 7 traz alguns registros presentes nos Sumários do GTB.

Tipo de atividade	Exemplos de registros
Gestão do grupo	<p>“2. Caracterização e organização do grupo de trabalho, tendo em vista a implementação da oficina de formação.” (Sumário; Plenária I)</p> <p>“3. Constituição de grupos de trabalho para desenvolvimento de projectos de investigação no âmbito da oficina de formação.” (Sumário; Reunião II)</p> <p>“2. Primeiro preenchimento de um guião orientador da concepção, implementação, avaliação e reformulação desses projectos.” (Sumário; Reunião III)</p> <p>“4. Previsão e organização de novas etapas das actividades a desenvolver no âmbito da oficina de formação.” (Sumário; Plenária III)</p> <p>“1. Discussão de alguns aspectos do funcionamento da oficina de formação, com particular relevo para a sua avaliação.” (Sumário; Reunião VI)</p>
Concepção, dinamização e análise dos projetos de intervenção	<p>“3. Concepção e fundamentação de práticas envolvendo estratégias didáticas centradas na motivação para a leitura e no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura (continuação do preenchimento do guião orientador da concepção, implementação, avaliação e reformulação de projectos a desenvolver).” (Sumário; Plenária III)</p> <p>“1. Trabalho nos subgrupos do GT-B.” (Sumário; Reunião V)</p> <p>“2. Continuação da análise dos dados recolhidos em consonância com as questões de investigação previamente formuladas.” (Sumário; Plenária VI)</p> <p>“3. Trabalho nos subgrupos relativos aos projectos em curso.” (Sumário; Reunião VII)</p>
Discussão/reflexão conjunta sobre os projetos de intervenção ou sobre eixos temáticos das Plenárias	<p>“3. Levantamento de centros de interesse relativos a temáticas a abordar no âmbito da oficina.” (Sumário; Plenária I)</p> <p>“2. Reflexão sobre o papel da investigação-acção na redefinição do trabalho a desenvolver no âmbito da oficina de formação.” (Sumário; Plenária II)</p> <p>“1. Apresentação e discussão das linhas directrizes dos projectos de investigação-acção a desenvolver no âmbito desta oficina de formação, traçadas desde a segunda sessão presencial.” (Sumário; Reunião III)</p> <p>“2. Reflexão sobre o papel do trabalho colaborativo na redefinição do trabalho a desenvolver no âmbito da oficina de formação.” (Sumário; Plenária III)</p>
Trabalho em Plenária	<p>“1. Investigação, acção educativa e desenvolvimento profissional (intervenção a cargo da Prof. Ana Isabel Andrade, da Universidade de Aveiro).” (Sumário; Plenária II)</p> <p>“1. Investigação-acção e desenvolvimento profissional colaborativo (intervenção a cargo da Prof. Maria Alfredo Moreira, da Universidade do Minho).” (Sumário; Plenária II)</p> <p>“1. Trabalho colaborativo e mudanças nas escolas (intervenção a cargo do Prof. António Neto Mendes, da Universidade de Aveiro).” (Sumário; Plenária III)</p>

Quadro 7: Exemplos de registros dos Sumários em função do tipo de atividade

Embora a quantificação de enunciados apresente limitações, especialmente neste tipo de estudo, em que os indícios qualitativos são mais apropriados para esboçar respostas às questões investigativas que coloca, foram observadas as frequências com que cada tipo de atividade surgiu nos treze Sumários analisados (no total de quarenta e três registros).

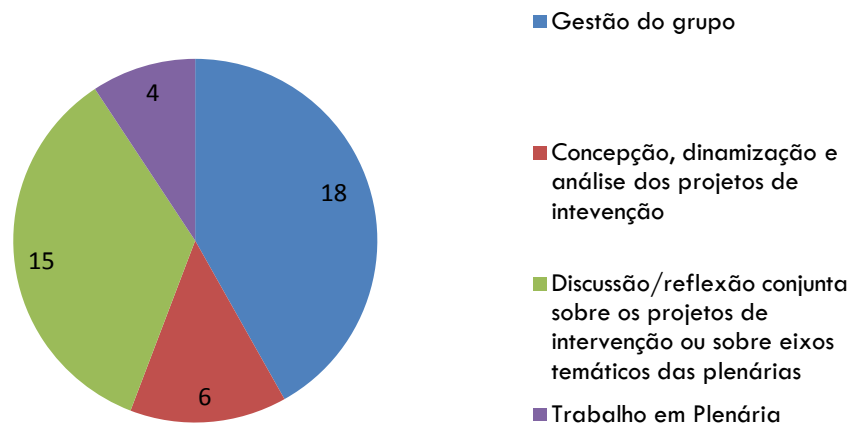


Gráfico 3: Distribuição dos registros dos Sumários de acordo com o tipo de atividade

De fato, a quantidade de um determinado tipo de atividade não pode ser concebida como um indicativo de que ela tenha sido efetivamente mais frequente ou que qualitativamente tenha ocupado mais tempo que as demais durante o andamento das sessões em grupo. Somente uma análise pormenorizada de cada sessão, com registros dos tempos ocupados com cada atividade, seria capaz de indicar que atividade foi mais frequente ou intensa nas reuniões do grupo. No entanto, os sumários caracterizam-se por ser o resultado de uma atividade pessoal de síntese e seleção de fatos cuja relevância os tornam de menção necessária. Com base nesse pressuposto, uma quantificação, neste caso, pode oferecer um indicativo sobre que atividades o grupo priorizava no momento da elaboração dos sumários das suas sessões conjuntas.

Tendo em conta essa ressalva, percebe-se, nos registros dos Sumários, um equilíbrio entre atividades referentes à gestão do grupo e referências a momentos de discussão e reflexão conjunta sobre os trabalhos de intervenção em andamento ou sobre eixos temáticos das Plenárias (como a investigação-ação e o trabalho colaborativo nas escolas, por exemplo). Com efeito, esta realidade reflete bem o aproveitamento das reuniões do GTB: após a definição dos projetos a serem

desenvolvidos no âmbito do ensino da leitura, as reuniões passaram a ser destinadas, basicamente, a pequenos balanços do andamento dos trabalhos, momento no qual os passos dados eram refletidos conjuntamente, e à organização para os passos seguintes, incluindo calendarizações e meios de avaliação dos mesmos e dos participantes que optaram pelo modelo creditado de formação. Embora não figure com frequência nos Sumários, as descrições mais pormenorizadas dos Balanços revelam, em todas as reuniões, momentos destinados à concepção, desenvolvimento e avaliação dos projetos de intervenção, que assumiram a configuração de projetos de investigação-ação a serem dinamizados em sala de aula.

Estes projetos foram concebidos e desenvolvidos na sequência de duas reuniões dedicadas a refletir sobre práticas de ensino e de investigação no âmbito do ensino da leitura (Reunião I e Reunião II, respectivamente). A partir destas reflexões, decidiu-se que as linhas de ação do grupo teriam em conta a concepção, implementação e avaliação de estratégias didáticas centradas na motivação para a leitura e no desenvolvimento de competências de compreensão na leitura. Estas linhas de ação inscrevem-se nos espaços comuns identificados nas discussões conjuntas sobre as necessidades dos alunos merecedoras de uma atenção mais detida do trabalho docente:

“Após aturada reflexão e discussão, em que todos se envolveram (embora com diversos graus de participação), decidimos que:

- de momento, trabalharíamos em grande grupo, embora seja previsível a constituição de sub-grupos, numa fase mais avançada do plano de trabalho a desenvolver;
- nos iríamos centrar em dois grandes tópicos, relacionados com o ensino explícito da compreensão na leitura (motivação para a leitura e estratégias de desenvolvimento de competências em compreensão na leitura);
- centraríamos o trabalho a desenvolver na concepção, implementação e avaliação de estratégias orientadas para o ensino explícito da compreensão na leitura;
- teríamos a nossa primeira sessão presencial no dia 7 de Novembro e, no decurso da mesma, procederíamos à apresentação e discussão de experiências relacionadas com a motivação para a leitura e o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, bem como à reflexão sobre possíveis interações entre as práticas documentadas pelos exemplos apresentados e a investigação neste domínio.”

(Balanço; Plenária I, 18/10/08).

A constituição de subgrupos ocorreu, de fato, na Reunião II. Diante do surgimento de três temas de interesse no decorrer das discussões daquela reunião, os

participantes integraram-se em diferentes linhas de ação: estratégias de motivação para a leitura; estratégias de compreensão na leitura associadas ao desenvolvimento da competência lexical de alunos de Português Língua Não-Materna; e estratégias de compreensão na leitura associadas ao desenvolvimento de construção de inferências com base na exploração didática de questionamentos. Após os ajustes que foram sendo feitos no percurso dos subgrupos, os trabalhos de investigação-ação acabaram por assumir as seguintes temáticas:

- Estratégias de motivação para a leitura de poesia (a serem desenvolvidas em duas turmas; uma do 1º ciclo e outra de inglês, do 8º ano de um curso de formação de jovens);
- Estratégias de compreensão na leitura associadas à exploração didática de provérbios em diferentes línguas para o desenvolvimento de uma literacia plurilingue (implementado em duas turmas do 6º ano);
- Estratégias de compreensão na leitura de poesia associadas ao desenvolvimento de construção de inferências (projeto desenvolvido em uma turma do 9º ano).

Uma leitura atenta dos registros dos Sumários e dos Balanços revela dois aspectos marcantes. O primeiro diz respeito a uma busca constante pela organização no planeamento dos projetos de intervenção, que obedeciam a um guião orientador (plano de trabalho distribuído na Plenária I). A estrutura proposta neste plano acabava por também orientar as intervenções nos membros nos momentos de balanço dos trabalhos realizados em subgrupo:

“No início da quinta sessão presencial, ficou decidido que metade do tempo seria consagrado a trabalho colaborativo nos subgrupos constituídos no âmbito desta oficina de formação.

De seguida, um elemento de cada um dos subgrupos tomou a palavra para apresentar o plano de intervenção associado ao projecto em curso.

Os contributos centraram-se nos seguintes aspectos:

- a) participantes nos projectos e respectivos papéis;
- b) estratégias a utilizar, actividades destinadas a concretizá-las e materiais didácticos a que será necessário recorrer.

A apresentação dos trabalhos em curso assentou no guião elaborado para acompanhar a concepção, implementação e avaliação dos referidos projectos.

Os restantes elementos do grupo iam fornecendo esclarecimentos adicionais, completando a exposição feita pelo respectivo porta-voz.

Os outros membros do GT-B colocavam questões e apresentavam sugestões no sentido de melhorar as propostas em construção.

Aproveitou-se ainda este momento para reflectir um pouco sobre os dados a recolher no âmbito de cada projecto e os instrumentos a utilizar para a recolha desses dados.”

(Balanço; Reunião V, 13/03/09).

Esse esforço pela gestão estreita do grupo também se revela nas constantes reformulações do calendário, o que também demonstra, paradoxalmente, a flexibilidade de que esta gestão procurou se revestir. No total, foram elaborados quatro calendários a partir de Fevereiro de 2009: o primeiro elaborado na Plenária IV (28/02/09) e revisto nas Plenária V (28/03/09), na Reunião VI (24/04/09) e na Reunião VI (22/05/09).

Um segundo aspecto que desponta em uma leitura mais atenta dos documentos do GTB anuncia uma espécie de tensão criada entre o modelo creditado de formação e as dinâmicas flexíveis necessárias a um projeto colaborativo. A avaliação dos membros, uma atividade necessária para a computação de créditos de formação para aqueles que optaram por os ter, figurou como um tema recorrente nos documentos do GTB, além de ter trazido implicações para a criação de papéis, como será discutido a seguir.

A própria forma como é frequentemente denominado o grupo nos seus documentos – Oficina de Formação –, representa a lente como o grupo se via a si mesmo. Em consonância com esta visão, as dinâmicas dos trabalhos frequentemente tinham de incluir exigências a serem cumpridas pela formação creditada, com momentos de discussão dedicados à explicitação de critérios de avaliação dos portfolios. A esse respeito, um mesmo objetivo pode ser encontrado em, pelo menos, quatro pautas de trabalho do grupo:

“- discutir as relações que será possível estabelecer entre os mecanismos de avaliação desenhados para a Oficina de formação incluída nas actividades do GT-B e os projectos de intervenção, formação e investigação em curso (...)”

(Balanço; Plenária IV, 28/02/09

Balanço; Plenária V, 28/03/09

Balanço; Reunião VI, 24/04/09

Balanço; Plenária VI, 09/05/09).

Entretanto, também é possível perceber ações que tinham como objetivo integrar atividades da Oficina de Formação (como a elaboração de uma revisão crítica de um texto, por exemplo) ao andamento dos trabalhos do grupo. Buscava-se,

dessa forma, minimizar impactos que representações sobre a avaliação dos pares pudessem trazer ao andamento dos projetos colaborativos que eram desenvolvidos:

“Relativamente à recensão crítica a entregar, sugeriu-se que o texto a analisar decorra das necessidades sentidas no âmbito da preparação dos trabalhos de intervenção, podendo inclusivamente o sub-grupo seleccionar os textos mais importantes para o seu projecto, que todos lerão e discutirão como forma de apoiar o trabalho que depois cada um fará sobre o texto que seleccionar para recensear (concretização do espírito de colaboração e inter-ajuda que preside a esta formação). Salientou-se ainda que deve ser seleccionado um texto relativamente curto, cuja cópia deve acompanhar a recensão produzida. Por último, discutiu-se o valor do portefólio enquanto instrumento de formação (e não apenas de avaliação), tendo-se clarificado que, deste ponto de vista, ele poderá contemplar outros elementos que não os previstos no âmbito da Oficina, mas que só estes últimos serão tidos em conta no processo de avaliação.”

(Balanço; Plenária IV, 28/02/09).

B) Papéis

Antes de serem efetivadas as interações entre as pessoas que decidiram integrar o GTB, dois papéis já haviam sido previamente colocados ao grupo: o de coordenador e o de consultor científico-pedagógico. O primeiro papel surgiu da necessidade de gestão do projeto *Línguas & Educação*, uma vez que se fazia necessário possuir uma pessoa de ligação entre o grupo e a coordenação do projeto. O segundo advinha das necessidades do modelo creditado da formação.

Entre os Balanços que acompanharam o percurso do GTB, é possível encontrar pelo menos cinco registros que permitem uma discussão sobre os papéis que oficialmente figuraram no seu âmbito. À medida que são apresentados esses registros, é possível observar o envolvimento dos membros do GTB nas diferentes atividades identificadas no desenvolvimento dos trabalhos conjuntos em função do *status* que assumiram no grupo.

Um primeiro registro relacionado com os papéis foi realizado no Balanço referente à Plenária I. Quando é feita uma caracterização do grupo, os membros surgem divididos em duas categorias de acordo com o local de trabalho: pessoas da Universidade de Aveiro e professores. Uma explicação para essa divisão inicial pode estar no fato de, no grupo, haver uma grande representatividade por parte dos

profissionais provenientes da universidade em relação aos profissionais provenientes das escolas (tal como foi observado na caracterização realizada em 2.1).

As funções do coordenador são expostas em diferentes momentos (três registros são identificados). Nos Balanços das Reuniões II e III, este papel coloca-se ao serviço da “supervisão científica e pedagógica de todos os mini-projectos de investigação-acção em curso” (Balanço; Reunião II, 05/12/08). Na Reunião VII, essa função esteve ligada ao esclarecimento de dúvidas no processo de finalização dos projetos de investigação-ação dinamizados pelos três subgrupos.

Nesta mesma reunião, quando são distribuídas as responsabilidades sobre os documentos que precisavam ser produzidos para a última Plenária, surge expresso um exemplo prático da configuração de papéis criados no âmbito do GTB¹⁶:

“- atribuição de responsabilidades relativamente aos documentos a preparar para a sessão plenária do dia 10 de Julho de 2009:

- elaboração do texto introdutório a incluir na brochura a distribuir a todos os participantes – [...] P9, P5 e P7;
- elaboração dos resumos dos projectos em curso nos três subgrupos, a incluir também nessa brochura – formandos neles incluídos sob a supervisão do(s) respectivo(s) formador(es);
- poster de apresentação do trabalho realizado pelo GT-B – [...] (coordenadora da oficina) em colaboração com um representante dos formadores e um representante dos formandos (a eleger);
- posters de apresentação do trabalho realizado em cada subgrupo – formandos neles incluídos sob a supervisão do(s) respectivo(s) formador(es);
- apresentação em PowerPoint de apoio à intervenção oral do GT-B – [...] (coordenadora da oficina) em colaboração com um representante dos formadores e um representante dos formandos (a eleger).”

(Balanço; Reunião VII, 22/05/08).

De fato, nos documentos oficiais do grupo, surgem bem delineados três papéis: o de coordenador, o de formador e o de formando (ou “colegas inscritos na oficina de formação” – Balanço; Plenária V, 28/03/09). Estas designações advêm das dinâmicas prescritas pelo modelo de Oficina de Formação, que acabaram por figurar também em grande parte das atividades do GTB, especialmente as de gestão (exemplificadas no Quadro 7).

¹⁶ Com o objetivo de garantir o anonimato dos participantes, os nomes foram suprimidos e/ou substituídos pelos códigos utilizados no Anexo III.

Estas atividades de gestão do grupo foram pauta de discussão na Reunião IV, na qual foram apresentados cargos e funções que incidiam particularmente no envolvimento de alguns membros sobre atividades do GTB, da Oficina de Formação que representava e dos grupos de investigação e de leituras do projeto *Línguas & Educação*. Como resultado, foi divulgado um documento que intentava formalizar as funções pertencentes a alguns profissionais que faziam parte do grupo. As suas diretrizes estão organizadas no Quadro 8¹⁷.

Pessoa	Cargo	Funções
P9	Coordenador Formador	<ul style="list-style-type: none"> - Propor um plano de trabalho para cada sessão da oficina de formação; - Fazer a proposta de sumário e de balanço de cada sessão; - Inserir documentos de trabalho no Moodle; - Acompanhar todos os projectos desenvolvidos no âmbito da oficina; - Coordenar a avaliação dos formandos; - Representar o GTB em todas as reuniões do projecto.
P1	Assessor de coordenação Formador	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer a acta das sessões; - Substituir a coordenadora na sua ausência; - Inserir documentos de trabalho no Moodle; - Acompanhar um dos projectos desenvolvidos no âmbito da oficina; - Participar na avaliação dos formandos; - Fazer a apreciação crítica dos documentos elaborados pela coordenadora.
P5	Formador Membro do grupo de leituras Membro do grupo de investigação	<ul style="list-style-type: none"> - Inserir documentos de trabalhos no Moodle; - Acompanhar um dos projectos desenvolvidos no âmbito da oficina; - Participar na avaliação dos formandos; - Fazer a apreciação crítica dos documentos elaborados pela coordenadora; - Participar nas reuniões do grupo de leituras e do grupo de investigação constituído no âmbito do projecto em representação do GTB.
P12	Formadora	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar um dos projectos desenvolvidos no âmbito da oficina; - Participar na avaliação dos formandos; - Fazer a apreciação crítica dos documentos elaborados pela coordenadora.
P7	Formanda Membro do grupo de investigação Observador do GTB	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer a apreciação crítica dos documentos elaborados pela coordenadora; - Participar nas reuniões do grupo de investigação constituído no âmbito do projecto em representação do GTB; - Proceder à observação das sessões do GTB.

Quadro 8: Cargos e funções discutidos no GTB
(Documento elaborado pela coordenadora)

¹⁷ Os nomes dos participantes foram substituídos pelos códigos utilizados no Anexo III.

A partir deste quadro, observa-se que a iniciativa pelas atividades de gestão era reservada sobretudo àqueles que detinham o *status* de formador da Oficina de Formação, embora todas as decisões fossem partilhadas e discutidas em reuniões do grupo. Aos demais participantes, os “formandos”, cabia a iniciativa por atividades de concepção, dinamização e análise dos projetos de intervenção nas escolas.

C) Relações interpessoais

Ainda que os registros do grupo utilizados como suporte para análise não sejam suficientemente capazes de ilustrar, por si só, as interações ocorridas no seu âmbito, eles oferecem pequenos indícios de como ocorreram essas interações. Como será observado mais adiante, a dimensão das relações interpessoais surge de forma mais aparente nos relatos das professoras entrevistadas.

Nos documentos do GTB, observam-se três ocasiões em que são feitas referências sobre o *estar* dos membros no ambiente do grupo.

No Balanço da Plenária I, percebe-se uma preocupação com a participação de todos nas discussões, o que levou a incluir, entre os aspectos a melhorar em reuniões futuras, a necessidade de estimular todos a serem mais confiantes para participar nas interações:

“Sentimos que precisamos de estimular alguns dos elementos do nosso grupo a sentirem-se mais confiantes, para aumentar o seu grau de participação nas actividades.”

(Balanço; Plenária I, 18/10/08).

Quando o GTB subdividiu-se em função das áreas de interesse que surgiram entre os participantes, nas Reuniões II e III, nota-se que os agrupamentos seguiram, com algumas exceções, critérios de proximidade dos locais de trabalho e/ou níveis de escolaridade no qual desempenhavam atividade docente. Esse fato pode ser constatado em um cruzamento entre o Quadro 9, que distribui os participantes pelos subgrupos, e o Anexo III, que disponibiliza os perfis individuais dos membros.

	Subgrupo 1	Subgrupo 2	Subgrupo 3
Temática	Estratégias de motivação para a leitura de poesia	Estratégias de compreensão na leitura associadas à exploração didática de provérbios em diferentes línguas para o desenvolvimento de uma literacia plurilíngue	Estratégias de compreensão na leitura do texto poético associadas ao desenvolvimento de construção de inferências
Integrantes	P2 P4 P5 P11	P1 P6 P7 P12	P3 P8 P10

Quadro 9: Distribuição dos membros do GTB por subgrupos

Uma terceira circunstância em que se faz referência às relações interpessoais no seio do grupo ocorre na realização do Balanço sobre o percurso do GTB pela primeira fase do projeto *Línguas & Educação*. No excerto em destaque a seguir, surge expresso o reconhecimento da mais-valia trazida pelo exercício de abertura ao *outro* e às suas contribuições para uma avaliação crítica das ações profissionais:

“A maior abertura à partilha e ao *outro*, às suas contribuições e críticas ou, mais além, a descentração da nossa realidade e do nosso discurso em função da pertença a um grupo heterogéneo são outros pontos de crescimento que identificámos. Acreditamos que esta descentração seja importante no sentido de desenvolver a capacidade de avaliação crítica sobre as práticas que protagonizamos.”

(Balanço da primeira fase do projeto, Janeiro de 2009).

2.2.2 Mesossistema

Extrapolando os limites do GTB e iniciando uma leitura das relações que este grupo construiu enquanto entidade e, sobretudo, enquanto microssistema para os seus membros, neste momento importa observar que ligações o grupo procurou manter com o seu exterior. Nesta leitura, leva-se em consideração especialmente as ligações que o grupo procurou estabelecer com os locais de trabalho dos seus membros e com os outros GT's constituídos no projeto *Línguas & Educação*.

Entre os documentos produzidos, é notável uma procura do GTB por elos com os demais grupos de trabalho constituídos no âmbito do mesmo projeto. Essa

busca por eles manifesta-se tanto no reconhecimento de que a educação em línguas é um pilar que sustenta todos os grupos (Balanço do GTB sobre a primeira fase do projeto, Janeiro de 2009) quanto no sentimento que expressa a respeito de uma falta de diálogo entre eles:

“Sentimos que falta algum diálogo entre os diferentes grupos de trabalho.

Temos vontade de conhecer os trabalhos que os nossos colegas da escrita e da sensibilização à diversidade estão a desenvolver.

Estes factos impelem-nos a sugerir que, ao menos nos espaços virtuais, possamos ter acesso aos documentos que estão a ser elaborados por estes outros grupos de trabalho.

Obviamente, teremos de assumir igual postura relativamente aos outros grupos de trabalho constituídos no âmbito deste projecto.”

(Balanço da primeira fase do projeto, Janeiro de 2009).

Infere-se que o tipo de relação esperada para com os outros grupos seja assente em um tipo de conhecimento baseado na comunicação intercontextual ou, em outras palavras, na tomada de consciência sobre o que acontece nos grupos que dividem o mesmo espaço de trabalho durante as Plenárias do *Línguas & Educação*. Embora não sejam expressas as finalidades práticas deste conhecimento, entende-se que ele seria suficiente para reforçar uma noção de pertença a uma comunidade maior – a CDP.

As sugestões para uma maior aproximação entre os GT's concentram-se em duas frentes: uma baseada na comunicação on-line por meio do *Moodle* (como é referido no excerto acima) e outra baseada em um investimento maior nos momentos de trabalho em Plenária.

“Deixamos duas sugestões:

- parece-nos que é importante discutir novas formas de aproximação entre os GTs e a CDP;

- sentimos que é necessário, na organização das sessões plenárias do projecto, continuar a investir em actividades que favoreçam a reflexão conjunta sobre o trabalho que está a ser feito em cada GT.”

(Balanço; Plenária III, 24/01/09).

Quanto às relações estabelecidas com os locais de trabalho dos seus integrantes, os documentos do GTB permitem a observação de algumas particularidades.

Ressalta-se, primeiramente, o fato de todas as reuniões serem realizadas na Universidade de Aveiro, local de trabalho da maioria dos seus membros e também

ponto de referência do projeto *Línguas & Educação*. Foi, portanto, a partir do espaço da universidade que se desenvolveu o apoio logístico para a realização das reuniões, o que, em última análise, pode ter reforçado a imagem da instituição como referência do GTB para os seus membros.

Em segundo lugar, destacam-se as quatro escolas representadas no grupo, locais de trabalho dos demais membros do GTB, como espaços onde foram desenvolvidos os projetos de intervenção concebidos. Com esse *status*, as escolas ditaram o ritmo do andamento dos trabalhos do GTB, uma vez que os projetos de investigação-ação procuraram, sempre que possível, assumir formatos que permitissem integrá-las nas atividades letivas dos profissionais do grupo que atuavam nas turmas-alvo. Exemplos deste fato manifestam-se desde a elaboração do primeiro calendário, na Plenária IV, em que a concepção e implementação dos projetos de intervenção têm prazos estabelecidos em função das férias da Páscoa, até a sua última reformulação, na Reunião VII, para atender “aos grandes constrangimentos temporais decorrentes da aproximação do fim do ano lectivo, que afectam todos os membros do nosso grupo” (Balanço; Reunião VII, 22/05/09).

As escolas também estiveram contempladas nas intenções de divulgação dos resultados dos trabalhos do grupo. Nestas intenções, previa-se uma divulgação que fosse além das escolas que serviram de base para as atividades interventivas do GTB e alcançasse outros âmbitos:

“Foram ainda tomadas decisões sobre a forma de apresentar, no final da Oficina, o trabalho desenvolvido. O GT-B decidiu-se pelo poster, tendo sido sugerido que os posters elaborados fiquem disponíveis – por requisição – para divulgação dos trabalhos em outros locais/contextos (nomeadamente escolas e agrupamentos, outras instituições e espaços de formação). O grupo manifestou também o desejo de proceder à elaboração de uma brochura (poderá ser impossível que esteja pronta em Julho, mas poderá ser retomada em Setembro), por considerar que é um excelente meio de divulgação e partilha do trabalho desenvolvido. Tal brochura poderá ser disponibilizada em pdf na Internet (por exemplo, nas páginas dos Laboratórios ou num sítio do próprio projecto onde constem todos os trabalhos dos vários GTs). Surgiu, também, a ideia de dar a conhecer este documento através de sítios de outros projectos com grande divulgação, como é o Projecto *Casa da Leitura*, financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian”

(Balanço; Plenária IV, 28/02/09).

2.2.3 Exossistema

Diante das diversas referências ao grupo como uma Oficina de Formação, dos constantes reforços aos papéis de formador e de formando e da presença, entre as atividades do GTB, de formalidades advindas do modelo creditado de formação, uma leitura do seu exossistema não poderia deixar de incluir as orientações legais do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua para o funcionamento das ações de formação. Nesse sentido, importa observar, neste momento, um aspecto exossistêmico do grupo cuja abordagem permitirá compreender, de forma mais abrangente, o seu funcionamento: as orientações legais a que o grupo obedeceu para ser reconhecido como uma Oficina de Formação.

Com esta finalidade, elaboramos um esquema em que dispositivos do Decreto-Lei n.º 207/96 (observando alterações prescritas pelos Decretos-Lei n.º 155/99 e n.º 15/2007), que rege o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, são interpretados em função das dinâmicas desenvolvidas no GTB¹⁸, especialmente no que diz respeito às atividades e aos papéis.

	Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (DL 207/96, art. 30º) Elementos para a acreditação de acções de formação	GTB “Colaborar em práticas de ensino da leitura: que possibilidades de desenvolvimento profissional?”
Atividades	Programa	<ul style="list-style-type: none"> - Investigação, acção educativa e desenvolvimento profissional; - Culturas colaborativas; - Transversalidade da Língua Portuguesa e sua operacionalização didáctica; - Desenvolvimento de competências transversais na compreensão leitora; - Estratégias didácticas centradas na motivação para a leitura e no desenvolvimento de competências de compreensão na leitura; - Avaliação da compreensão na leitura.
	Duração (não inferior a 15h, de acordo com n.º 1 do artigo 8º)	Entre Outubro de 2008 e Julho de 2009: <ul style="list-style-type: none"> - 45h de trabalho presencial; - 30h de trabalho autónomo.
	Condições de frequência	Frequência mínima de 60% das 45h presenciais.
	Local de realização	Universidade de Aveiro.
	Forma de avaliação da acção e dos formandos <ul style="list-style-type: none"> - assegurada a avaliação individual do aproveitamento do 	Elaboração de um portfolio individual, que poderia contemplar uma seção referente ao grupo, contendo, no mínimo: <ul style="list-style-type: none"> - três reflexões sobre o percurso individual no

¹⁸ Também pelos demais grupos de trabalho constituídos no projeto *Línguas & Educação*.

	formando (n.º 1, art. 11º); - realizada, preferencialmente, na forma escrita (n.º 2, art. 11º); - cuja responsabilidade final cabe à entidade formadora (n.º 3, art. 11º).	grupo; - uma revisão crítica; - o plano de trabalho que serviu de base à intervenção didática; - os materiais produzidos.
Papéis	Destinatários	Professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos e do Secundário.
	Identificação e habilitação dos formadores.	- Membros da equipe proponente do projeto ¹⁹ : P1 (Pós-doutorado em curso), P5 (Doutorado em curso), P9 (Doutorado) e P12 (Doutorado em curso); - Um consultor científico-pedagógico.

Quadro 10: Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores e dinâmicas do GTB
Elaborado a partir de: Decreto-Lei n.º 207/96, Formulário de requerimento para acreditação de acção de formação do GTB e notas de campo.

Com base no quadro elaborado, é possível afirmar que o modelo creditado de formação impunha uma série de requisitos mínimos para a experiência proporcionada pelas dinâmicas do GTB, entre as quais: início e fim precisos (Outubro de 2008 a Julho de 2009), tempo mínimo de frequência (o que criou a necessidade de controle da presença de alguns membros), a inclusão da avaliação entre as atividades do grupo, o estabelecimento de papéis de formador e formandos.

2.2.4 Macrossistema

Educação em línguas, investigação e ação educativas, desenvolvimento profissional, culturas de colaboração e comunidades – encontrando nestas unidades de sentido as linhas enquadradoras do projeto *Línguas & Educação* (cf. Andrade *et al.*, 2008), além de orientações de ação para os grupos de trabalho, e tendo em vista as suas concretizações nas dinâmicas até aqui discutidas, importa questionar: que concepções sustentaram os trabalhos do GTB no que diz respeito à educação em línguas e ao trabalho em colaboração?

No âmbito do domínio temático do grupo, encontram-se manifestações sobre o ensino da leitura entre todos os seus documentos, especialmente no Balanço sobre a primeira fase do GTB (Janeiro de 2009) e nos resumos dos projetos de

¹⁹ Os nomes dos participantes são substituídos por códigos utilizados no Anexo III.

investigação-ação dinamizados pelos subgrupos (elaborados após o fim das intervenções, em Junho de 2009).

O Balanço da primeira fase revela uma concepção de leitura como um meio de construção de identidades e de alargamento de experiências de mundo, sendo essas propriedades vistas como pilares de uma educação escolar significativa. Nesse sentido, é dada ênfase ao desenvolvimento de estratégias didáticas que cativem novos leitores e que desenvolvam as suas capacidades de compreensão de textos. Em evidência fica “[...] a importância de uma articulação entre as estratégias de compreensão na leitura e as estratégias didáticas que as têm como objectivo” (Balanço da primeira fase do projeto, Janeiro de 2009).

Uma outra concepção emergente encaminha o entendimento da leitura como uma área abrangente, que não se restringe – ou, pelo menos, não se deve restringir – ao domínio específico da educação em línguas. Trata-se, como expressa o mesmo Balanço, de uma área que introduz questões que “atravessam as outras áreas didáticas e chegam a outras esferas sociais que rompem os limites da educação formal”.

Os projetos de investigação-ação desenvolvidos pelos subgrupos do GTB reforçam as mesmas concepções expressas no Balanço. Entretanto, porque apoiados na experiência de campo, acabam por revelar mais aspectos. Dessa forma, percebe-se, na base de todos os projetos, uma concepção de ensino de leitura:

a) que não se esgota na sua abordagem como um ato mecânico, associando esse ato ao processo de construção do sujeito e das suas visões de mundo:

“O envolvimento com a poesia é muito importante para o desenvolvimento pleno da capacidade comunicativa dos nossos alunos, porque promove a familiaridade com a linguagem conotativa. Paralelamente, constitui um elo imprescindível entre o indivíduo e o que lhe é exterior, contribuindo para uma melhor compreensão de si próprio e do mundo.”

(Resumo do projeto de investigação-ação centrado em estratégias de motivação para a leitura de poesia);

“Importa captar, em sala de aula, a construção dos sentidos individualmente produzidos e, a partir deles, analisar estratégias que, de forma consciente ou não, os alunos utilizaram nessa sua construção. Importa também descobrir que outras leituras possíveis e com elas transformarmos gradualmente a nossa compreensão do mundo e da linguagem que o recria.”

(Resumo do projeto de investigação-ação centrado em estratégias de compreensão na leitura do texto poético associadas ao desenvolvimento de construção de inferências);

b) que insere o ato de ler em um quadro interativo leitor-texto-contexto-autor:

“Assim, pretendeu-se dotar os alunos de estratégias que permitissem aprofundar a sua relação afectiva e intelectual com a poesia, a fim de estimular projecções múltiplas do leitor nos universos textuais que conduzam ao prazer de ler, à afirmação da identidade e ao alargamento de experiências.”

(Resumo do projeto de investigação-ação centrado em estratégias de motivação para a leitura de poesia);

“O recurso aos provérbios também se justifica pelas suas propriedades textuais. Caracterizando-se por uma forma condensada e precisa de exprimir saberes seculares, este género textual oferece ao leitor mais do que uma leitura instantânea e superficial, presa ao sentido estrito das breves unidades de sentido, e convida-o a completar as suas lacunas contextuais.”

(Resumo do projeto de investigação-ação centrado em estratégias de compreensão na leitura associadas à exploração didática de provérbios em diferentes línguas para o desenvolvimento de uma literacia plurilingue);

“A concepção de um projecto em torno da leitura inferencial para a compreensão do texto literário resulta de um entendimento da leitura no quadro de um modelo interativo. Neste modelo, o acto da leitura pressupõe a conjugação dinâmica de um texto, do seu co(n)texto e do sujeito-leitor, construtor de sentidos.”

(Resumo do projeto de investigação-ação centrado em estratégias de compreensão na leitura do texto poético associadas ao desenvolvimento de construção de inferências);

c) apoiada em estratégias didáticas que procuram seguir uma linha de inovação:

“Desenvolver um projecto de motivação para a leitura de poesia com alunos tão diversificados, com perspectivas tão distintas, poderia para muitos ser um risco, um impedimento. Para nós, foi um desafio.”

(Resumo do projeto de investigação-ação centrado em estratégias de motivação para a leitura de poesia);

“A associação destas motivações e o reconhecimento da natureza trans- e intracultural do provérbio [...] sugeriram-nos a abordagem dos provérbios por via do plurilinguismo e da interculturalidade como o caminho da inovação.”

(Resumo do projeto de investigação-ação centrado em estratégias de compreensão na leitura associadas à exploração didática de provérbios em diferentes línguas para o desenvolvimento de uma literacia plurilingue).

Os textos em primeira pessoa do plural revelam mais que uma noção de coletividade – em que se busca deixar transparente os momentos de convergência das discussões que sustentam a elaboração dos mesmos. Essa marca também evidencia envolvimento e pessoalidade, elementos também eles necessários a um exercício de abertura que permite a construção de aprendizagens no seio do grupo (Allard *et al.*, 2007; Tudball, 2007):

“Através da análise das nossas experiências de ensino e investigação, tivemos a oportunidade de experienciar concepções, perspectivas e, sobretudo, observar possibilidades de desenvolvimento ao perceber intervalos de crescimento, melhoria ou transformação nas nossas práticas educativas/formativas/investigativas.”

(Balanço da primeira fase do projeto, Janeiro de 2009).

Efetivamente, as concepções de trabalho colaborativo emergem no conteúdo dos documentos do grupo e na forma de organização dos subgrupos nos trabalhos de intervenção que desenvolveram.

No Balanço do GTB sobre a primeira fase do projeto, a colaboração, além de surgir associada à experimentação de perspectivas variadas (como evidencia o excerto anterior), é concebida na manifestação de um diálogo de aproximações, em partilhas, na procura conjunta de respostas a problemas individuais identificados. Mais-valias destes processos estariam relacionadas com a operacionalização prática de uma transversalidade (entre diferentes níveis de ensino e diferentes áreas de atuação) e a um sentimento de segurança profissional, no qual práticas seriam legitimadas ou renovadas:

“Percebemos a construção desta transversalidade [entre diferentes níveis de ensino e diferentes áreas de atuação] como uma das consequências do trabalho colaborativo que temos vindo a desenvolver. Na base de um diálogo de aproximações, a colaboração concretiza-se nas partilhas/trocas de experiências ocorridas no âmbito do nosso grupo.

E estas aproximações e partilhas reflectem-se nas mais-valias pessoais que já começamos a identificar.

Em primeiro lugar, consideramos a procura conjunta de respostas para os problemas encontrados no campo em que actuamos como uma actividade de potencial teor para o nosso desenvolvimento profissional. Estas actividades conjuntas, que têm desenvolvido um sentimento de segurança, permitem também a legitimação de práticas e contribuem para a sua renovação.”

(Balanço da primeira fase do projeto, Janeiro de 2009).

Observa-se que esses princípios estiveram presentes na organização dos subgrupos para o trabalho que se dispuseram a desenvolver nas salas de aula. Com base na descrição fornecida pelos resumos redigidos, o desenvolvimento dos projetos, atendendo às características da metodologia que adotaram, obedeceu a uma organização cíclica: identificação de problemas reais em sala de aula; planeamento da intervenção; intervenção; reflexão sobre o processo. O envolvimento de todos os membros estendeu-se por todas as fases, exceto na intervenção em campo, que foi realizada apenas pelos professores responsáveis pelas turmas.

Em síntese, uma leitura pontual dos elementos macrosistêmicos do GTB revela uma valorização da colaboração como um método de trabalho, colaboração esta concretizada em momentos conjuntos de reflexão sobre e para a ação, enquanto a reflexão-na-ação é reservada aos profissionais envolvidos com a sala de aula. Quanto ao ensino da Língua Portuguesa, são reforçadas abordagens didáticas sustentadas em uma concepção de linguagem e de leitura como espaços de interação e de constituição do sujeito. Com base nessas considerações, é construída a visão de um aluno-leitor que não deve atuar apenas como um receptáculo de informações supostamente contidas em um texto, mas como potencial co-produtor da sua leitura. Nesse sentido, os trabalhos desenvolvidos no GTB reforçam o papel de uma intermediação didática que promova uma implicação do aluno na leitura, seja por meio de estratégias de motivação, seja por meio de estratégias que desenvolvam a capacidade de produzir inferências.

3 PERCURSOS INDIVIDUAIS: O GTB EM DUAS VOZES

Para abordar um aspecto singular das experiências que tiveram lugar no GTB, optamos por expor e analisar a perspectiva de duas professoras sobre essas mesmas experiências tendo como referência concepções que revelaram antes de passar por elas. A análise destas concepções reveladas em diferentes momentos do percurso do grupo será, portanto, o foco de abordagem das seções que se seguem.

Admite-se que o campo conceptual das concepções seja de difícil definição (Borko & Putnam, 1995; Pacheco, 1995; Pajares, 1992; Sercu & St. John, 2007). Entende-se, ainda, que a comparação com outras numerosas nomenclaturas utilizadas para representar o pensamento dos professores²⁰ torne *concepção* um conceito instável ou mesmo confuso, como afirma Pajares (1992). Entretanto, este estudo não poderia deixar de esboçar as linhas que seguiu para categorizar unidades de análise do discurso dos seus sujeitos, embora prescinda da intenção de delimitar

²⁰ Para mais detalhes, consultar Pajares (1992) e Zabalza (1994). Zabalza, por exemplo, faz um inventário de algumas denominações utilizadas para referir-se ao pensamento dos professores: construtos pessoais, perspectivas, crenças, princípios educativos, concepções, paradigmas pessoais, teorias de acção, conhecimento prático, epistemologias, ... (Zabalza, 1994).

precisamente os conceitos que utiliza para se reportar ao universo das concepções. Nesse sentido, assume-se como base os trabalhos de Zabalza (1994), Borko e Putnam (1995) e Pacheco (1995) sobre o pensamento dos professores na tentativa de pontuar alguns significados para referir-se a este campo conceitual. Com base nesses autores, este estudo utiliza a denominação *concepções* e, eventualmente, *perspectivas*, para significar:

- interpretações construídas sobre parcelas da realidade;
- estruturas mentais individualizadas que podem ser implícitas ou expressas;
- organizações pessoais de informações sobre a realidade, que, por sua vez, servem de base para estruturar a interação do indivíduo com o meio físico e social. Atuam, nesse sentido, como lentes ou filtros e têm reflexo nas decisões sobre o que se acredita possível, realista, apropriado;
- realidades flexíveis e dinâmicas, passíveis de alteração com as interações estabelecidas com ambientes em que o sujeito participa e com outras pessoas que dele também fazem parte.

Diante desta ressalva, esta seção dedica-se a analisar concepções prévias sobre o trabalho colaborativo e sobre o ensino de Língua Portuguesa no discurso de duas professoras participantes do GTB e indícios de estabilidade e/ou transformação destas concepções – ou construção de novas – durante a experiência proporcionada pelo grupo. Nesse sentido, a abordagem a cada caso – Professora A e Professora B – estará organizada em três etapas:

- a) Observações gerais sobre os seus perfis (seção 3.1);
- b) A análise exploratória das perspectivas iniciais reveladas sobre trabalho colaborativo e sobre ensino de Língua Portuguesa, especialmente perspectivas relacionadas com o ensino da Leitura (seção 3.2);
- c) Análise das concepções reveladas sobre estas duas áreas temáticas durante e ao fim da experiência de trabalho no GTB. Nesta terceira etapa, é considerada ainda a perspectiva que as professoras demonstram sobre as dinâmicas que tiveram lugar no âmbito de atuação do grupo (seção 3.3).

A abordagem à etapa a) é feita com referência aos documentos de caracterização, fragmentos das entrevistas realizadas e excertos das reflexões redigidas sobre o percurso pelo grupo (dados aglutinados nos perfis disponíveis no Anexo VI). São, portanto, enfatizadas informações que as professoras fornecem sobre si enquanto profissionais e membros do GTB ao longo da experiência pelo projeto *Línguas & Educação* na perspectiva de pontuar novos papéis e significados que descobrem e reforçam neste processo.

No estudo exploratório realizado na etapa b), teve-se como base a primeira entrevista realizada com as Professoras A e B no início da constituição do grupo (cuja transcrição pode ser consultada nos Anexos VII e VIII, respectivamente). Nestas ocasiões, foi possível aceder a idéias gerais reveladas sobre os dois tópicos de análise deste estudo, classificadas de acordo com as categorias e códigos expostos no Quadro 11.

Categorias	Subcategorias		Códigos
A) Trabalho colaborativo	A1) Postura em relação a esse tipo de trabalho		Post
	A2) Métodos e âmbito de abrangência		MAA
	A3) Mais-valias		Mv
	A4) Obstáculos	Falhas na organização para as atividades	FO
		Avaliação dos pares	Av
		Espaço e tempo limitados	ET
		Cultura do individualismo	CI
B) Ensino de Língua Portuguesa / Leitura	B1) Processo de ensino-aprendizagem	Professor de Língua Portuguesa	Papel
			Conhecimentos
		Aula de Língua Portuguesa	Conteúdos e competências a trabalhar
			Seleção e organização de estratégias, materiais e atividades
		Alunos	
	B2) Língua enquanto objeto de ensino-aprendizagem		Lo
	B3) Contexto		Ctx

Quadro 11: Categorias emergentes da análise feita sobre as primeiras entrevistas

A partir dos dados das entrevistas categorizados nestes tópicos, foi possível obter um quadro geral de concepções trazidas pelas professoras para as dinâmicas do projeto *Línguas & Educação*. A leitura proposta por este quadro servirá de base para a abordagem à etapa b) e pode ser integralmente consultada nos Anexos

IX e X, que expõem as matrizes conceituais da primeira entrevista concedida pela Professora A e pela Professora B, respectivamente.

Para a consecução da etapa c) foram utilizados como base os três documentos de reflexão produzidos pelas professoras ao longo dos percursos individuais pelo GTB e as entrevistas realizadas no fim das atividades do ano académico 2008/2009 (cujas transcrições encontram-se no Anexo XI – Professora A – e Anexo XII – Professora B). Como forma de sintetizar e sistematizar os registos destas duas fontes de dados, procedemos à organização dos enunciados em três grandes categorias, de acordo com o seu conteúdo – Trabalho Colaborativo, Ensino de Língua Portuguesa / Leitura e Dinâmicas do GTB – na tentativa de permitir uma leitura comparativa destes registos com as perspectivas iniciais demonstradas pelas mesmas professoras na entrevista inicial. Desta forma, foram construídos dois quadros, disponíveis nos Anexos XIII e XIV, para servir de base a uma observação mais dirigida das concepções demonstradas pelas Professoras A e B, respectivamente, no decorrer das atividades em que estiveram envolvidas no GTB.

3.1 Perfis

3.1.1 Professora A

“[...] penso que a partir de agora a minha formação académica e pedagógica terá um novo olhar, uma riqueza infinita de assuntos para reflectir, para aprofundar e inovar.”
(Professora A, Reflexão 2, Maio de 2009)

A) Caracterização profissional

Responsável pelas disciplinas de Língua Portuguesa e História de uma escola de Ensino Básico de 2º e 3º ciclos, a Professora A (P6, de acordo com o Anexo III) completava, no ano académico de 2008/2009, vinte e três anos de docência. Com formação inicial em História, o ensino do Português surgiu como uma contingência no seu percurso profissional:

“[...] eu, a partir de noventa e dois, comecei a ensinar o Português, mas em simultâneo com História, porque eu sou licenciada em História. Então eu fiz estágio e fui obrigada a fazer estágio também em Português.”
(Anexo VII – Primeira entrevista com a Professora A, grifo nosso).

Na altura em que integrou o GTB, esta professora lecionava em duas turmas do 6º ano, encontrava-se a cursar Mestrado em Gestão Curricular e desenvolvia um trabalho de investigação no âmbito do ensino do Português como Língua Não-Materna voltado para aprendentes de origem eslava.

B) Motivações e expectativas em relação ao projeto *Línguas & Educação*

Percorrendo a primeira entrevista realizada, a Professora A indicou essencialmente duas motivações que a levaram a aderir à experiência do projeto *Línguas & Educação*. A principal razão apontada estava no desenvolvimento da sua dissertação de mestrado, que, segundo ela, se cruzava com a temática da leitura. Também no documento de caracterização inicial esta motivação era apresentada:

“Tenho como objectivo nesta formação poder efectuar e adquirir um contributo (a nível de grupo) no domínio das línguas, se possível em PLNM [Português Língua Não-Materna].”

(Professora A, documento de caracterização inicial, 18/10/2008).

Outra motivação presente no discurso da professora estava na necessidade de se atualizar constantemente, uma vez que, na alternância das duas disciplinas que leciona, chegava a ficar até três anos sem ocupar-se do ensino de Língua Portuguesa. É de se ressaltar o cuidado que demonstrava em pontuar a Língua Portuguesa como não sendo a área de sua formação de base ou inicial:

“Outra razão é porque, como sou professora de Língua Portuguesa, *que não é a minha formação de base*, tenho sempre necessidade de... de aprender novas estratégias, novas formas de motivar os alunos para a leitura [...]”

(Anexo VII – Primeira entrevista com a Professora A).

C) Contributos pessoais disponibilizados para a experiência do projeto e papéis auto-atribuídos no grupo

Quando questionada no início das atividades do projeto sobre que contributos pensava poder oferecer às dinâmicas do grupo, que ainda se encontravam em um estágio embrionário, a Professora A tendeu a ser ponderada:

pensava que o seu contributo sempre era pequeno. O seu comportamento sereno e de poucas intervenções demonstrado na Primeira Plenária – e que depois veio a se confirmar nas reuniões seguintes – surge manifesto na maneira como fala de si e das qualidades que aponta como importantes para o trabalho em grupo (apesar de hesitar em uma delas):

“[...] no projeto sou o que quer que seja, mas depois sei que consigo. Mas tem uma coisa que... ahm... [risos] aquilo que os jogadores de futebol dizem, humildade [risos]; [...] consigo aceitar sempre a opinião dos outros sem fazer prevalecer a minha e, por vezes, acho que... erro.”

(Anexo VII – Primeira entrevista com a Professora A).

De fato, a sua postura pouco interventiva e de não-confrontação nas relações interpessoais também se revelam em boa parte dos constrangimentos que assinala no trabalho em colaboração, como será abordado adiante, na análise das perspectivas iniciais que demonstra sobre o trabalho colaborativo.

Embora considerasse que o seu contributo pudesse não ser expressivo, a Professora A a princípio pontuou como uma possível contribuição a sua experiência, em parte traduzida em atividades de sala de aula que “muitas vezes não são registadas” (Anexo VII, p. vi). Entretanto, resumiu: “Mas o que é essencial é termos boa vontade” (Anexo VII, p. vi).

Os últimos registros sobre a experiência que teve no GTB, presentes na última reflexão e na segunda entrevista, expressam um sentimento de insatisfação com as contribuições que ofereceu ao andamento das atividades. Na segunda entrevista, por exemplo, a Professora A concebeu como pequeno o seu papel no desenvolvimento do projeto de investigação-ação em que esteve envolvida no subgrupo em que participou:

“Ah! Foi um contributo... pronto, dentro do possível, que tinha que... podia ter... gostava e acho que podia ter dado mais. *Só que acho que também havia outras...* mas, o meu contributo foi só a nível [...] da implementação do projeto, algumas, pronto, sugestões.”

(Anexo XI – Segunda entrevista com a Professora A, grifo nosso).

“[...] havia outras...” o quê? E que outras? São questões centrais cuja(s) resposta(s) seria(m) capaz(es) de deslindar dúvidas silenciadas pela frase interrompida. A continuação desta frase permitira entender não só que condições

impediram que a professora se satisfizesse com a sua atuação no âmbito do grupo, mas também o porquê de haver se instalado nela o sentimento de que “podia ter dado mais”. Uma possível explicação pode ser encontrada na terceira reflexão escrita. Neste documento as atividades da escola são expressas como fatores que, em conjunto com as tarefas do grupo, sugerem uma sobrecarga de trabalho.

Por fim, importa observar que papéis efetivos a professora pensava ter exercido no grupo no final das atividades. Quando perguntada diretamente sobre eles, indicou papéis ligados à aprendizagem, colaboração, investigação e observação:

“Fui de aprendente [risos], de investigadora, aprendente, também de ahm... pronto, colaboradora [...]. Observadora. Observei também o que se passava nos outros grupos para tirar sugestões, não é?”

(Anexo XI – Segunda entrevista com a Professora A).

3.1.2 Professora B

“Escolhi ser professora aos dez anos de idade. Ainda hoje guardo o livro onde registei o que desejava ser quando crescesse. Nunca quis ser outra coisa. Professora de Português, porque Português é um mundo, de Francês porque me agradou a doçura da língua.”
(Professora B, documento de caracterização final, 15/07/2009)

A) Caracterização profissional

Licenciada em Português e Francês, vinte anos de docência²¹ (de acordo com o documento de caracterização inicial) – os dez últimos mais dedicados à Língua Portuguesa através da atividade de ensino e orientação de estagiários –, professora por decisão tomada desde a infância. Em poucas palavras, estes são os aspectos mais marcantes na fala da Professora B sobre si. Enquanto profissional, considera ainda já ter participado em muitos projetos, mas que nunca se vê satisfeita:

“Julgo que esta ansiedade de descobrir, de aceder a novos conhecimentos tem origem no meu temperamento activo e descontente (mas como diz Pessoa: ‘Ser descontente é ser homem!’).”

(Professora B, documento de caracterização final, 15/07/2009).

²¹ No documento de caracterização final, são indicados vinte e três anos de docência.

Na altura em que integrou o GTB, a Professora B reunia as atividades de docência em turmas do 3º ciclo e Secundário, de orientação da prática pedagógica e de condução de um trabalho investigativo no âmbito da formação de professores para o desenvolvimento de estratégias de inferência na compreensão da leitura.

B) Motivações e expectativas em relação ao projeto *Línguas & Educação*

Ao lado do interesse pessoal e profissional que revela por questões relacionadas com a leitura, a Professora B expunha como primeira razão para integrar o GTB o desenvolvimento do seu projeto de tese de mestrado.

Diante desta motivação primeira, registrou no documento de caracterização inicial a expectativa de, *com esta formação*, partilhar experiências e perspectivas de modo a enriquecer o seu conhecimento pessoal e profissional. Observando o documento de caracterização final, afetuosamente intitulado “Aos amigos do GT-B”, estas expectativas parecem ter sido contempladas durante os meses de trabalho em grupo que separam temporalmente a elaboração destes documentos de caracterização:

“Nesta viagem da minha vida profissional, cheguei aqui, a esta oficina de formação, e as expectativas que trazia concretizaram-se: partilhei experiências, conhecimentos, dificuldades, receios... Fui sobretudo EU, sem disfarces, sem conhecimentos, sem máscara. Revi-me no OUTRO, perdi o medo, cresci e, quem sabe, talvez um dia comece a voar...”

(Professora B, documento de caracterização final, 15/07/2009).

C) Contributos pessoais disponibilizados para a experiência do projeto e papéis auto-atribuídos no grupo

A experiência, seja ela na orientação de estágio ou em um ensino que, de acordo com o exposto no documento de caracterização inicial, procura “desenvolver nos alunos a compreensão de leitura, como alicerce para o desenvolvimento de outras competências” (Professora B, documento de caracterização inicial, 18/10/2008) é o

contributo inicialmente considerado por esta participante do GTB. Com efeito, ao fim do ano letivo, mostrava-se positiva quanto à sua atuação no grupo:

“Acho que dei um bocadinho da experiência que já tinha e daquilo que eu conhecia para lá. Portanto, não parti, quando fiz o trabalho, não parti do zero, não é?”

(Anexo XII – Segunda entrevista com a Professora B).

Ainda na ocasião da segunda entrevista, quando convidada a refletir sobre o papel ou papéis que havia desempenhado no GTB, a professora revela mais que os diferentes *status* em que se viu encaixar: expõe também a sua perspectiva sobre a natureza das relações interpessoais que sustentaram estes papéis:

“[...] desempenhei o papel de colega, [...] mesmo, mesmo em pé de igualdade. Ahm... às vezes desempenhei também o papel... às vezes fui supervisanda e supervisora [risos]. [...] não só eu como as minhas colegas também, não é? Acho que fomos, ao mesmo tempo, supervisandos e supervisores [...] uns dos outros...”

(Anexo XII – Segunda entrevista com a Professora B).

Na conclusão do seu documento “Aos amigos do GT-B”, a professora conclui ainda ter sido *uma peça no puzzle do nosso GT*,

“[...] um puzzle que julgo poder continuar a construir-se ou reconstruir-se em etapas/projectos futuros”

(Professora B, documento de caracterização final, 15/07/2009).

3.2 Perspectivas iniciais

3.2.1 Professora A

A) Trabalho colaborativo

Iniciamos a análise das concepções trazidas pela Professora A às dinâmicas do GTB, começando por nos debruçarmos sobre o tópico *trabalho colaborativo*.

No que diz respeito à postura que revelava sobre esta forma de organização para o trabalho educativo, observamos, neste primeiro momento, uma abertura e uma pré-disposição justificadas por adjetivos “enriquecedor”,

excepcional”, “gratificante” para se referir ao trabalho colaborativo. Deparamo-nos, ainda, com uma professora que afirmava já trabalhar há muitos anos desta forma, tempo e experiências que parecem deixá-la à vontade para afirmar que “há escolas onde se trabalha melhor do que em outras” (Anexo IX, Post2).

É de se ressaltar que, mesmo quando menciona a postura de abertura que possui em relação ao trabalho colaborativo, já ficam marcados, no discurso da Professora A, alguns constrangimentos presentes nele: “É gratificante, mesmo que não se faça, *mesmo que se trabalhe mais do que alguém ou que se dê mais do que outro qualquer*” (Anexo IX, Post3, grifo nosso).

Percorrendo os excertos em que se refere diretamente ao trabalho colaborativo, observa-se claramente que esta professora associava a sua concretização a ações como a partilha de experiências, a entreajuda, a troca de idéias, o trabalho para um “bolo comum” (constituído de contributos individualmente diferentes). Ainda que não fossem abordadas situações que ilustrem estas palavras no seu significado prático, infere-se que o âmbito da colaboração educativa a que se referia a Professora A tenha extensão a planejamento e reflexões conjuntos, não havendo subsídios suficientes para afirmarmos se estas palavras também poderiam ser aplicadas à observação de aulas ou a projetos que envolvessem docência conjunta.

Em relação às mais-valias identificadas para a colaboração, que “tanto é bom neste projeto quanto é bom a nível de escola, [...] entre professores” (Anexo IX, MAA4), a professora citava benefícios ligados a uma quebra do isolamento do trabalho educativo:

“[...] nós podemos chegar à conclusão que, ‘olha, eu já fiz isso e nem sabia que estava a fazer uma... que também havia alguém que já fazia’ [...]. A colaboração [...] ajuda a dissipar idéias, ajuda a retirar dúvidas [...]. [com trabalho isolado] nós não temos a partilha do colega para saber se estamos a fazer bem ou se podemos melhorar.”

(Anexo IX, Mv1, Mv3, Mv4).

Um outro ganho pontuado pela professora diz respeito à sensação de segurança que o desenvolvimento de atividades conjuntas lhe oferece. De acordo com ela, este sentimento de acolhimento adviria do *feedback* positivo do Outro, que atuaria como um apoio para o desenvolvimento dos seus trabalhos:

“E, depois, o trabalho colaborativo ainda melhora porque ajuda-nos a... p’ra mim... estou a falar no meu caso... Eu consigo fazer trabalhos, mas tenho sempre uma certa insegurança. Depois, com a ajuda de alguém até consigo perceber que até, às vezes, realiza ou realizamos trabalhos que são... que são bons, que são frutíferos!”

(Anexo IX, Mv2).

Tratando, por fim, dos obstáculos que podem emergir desta forma colaborativa de organização para as atividades, percebe-se que o discurso da professora concentrava-se, basicamente em dois aspectos: em falhas presentes na organização dos pares que se dispõem a trabalhar colaborativamente e na presença de uma vertente avaliativa neste processo, especialmente com o advento do recente (na altura da primeira entrevista) sistema de avaliação de desempenho dos professores.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, a Professora A tende a pontuar desde a conhecida possibilidade de não haver uma divisão equitativa das tarefas de grupo até as frustrações associadas à supremacia, por vezes absoluta, das decisões de pessoas com mais altivez nas intervenções em grupo:

“Porque às vezes tenho [...] uma idéia correta... e, não sei, pronto, não consigo expor como... Com firmeza e vejo que depois... acontece que muitas vezes vem um colega do lado e dá a mesma idéia e consegue impor a idéia; Mas também há outro constrangimento: quando há pessoas com determinado caráter, que impõe as suas idéias, também pode inibir outros [...]. Eu acho que há [...] grupos, há pessoas que já vi, que são as suas idéias que prevalecem, mesmo que o outro tenha uma idéia tão boa quanto a dela [...]. Mas já aconteceu na escola. Isso na escola acontece muito. As pessoas têm um trabalho colaborativo, um trabalho em grupo, às vezes a idéia delas... prevalece. E às vezes a nossa é tão boa quanto a...”

(Anexo IX, F01, F05, F07, F08).

Também o reverso desta situação era contemplado, com a passividade manifestada por *estar à espera de que o colega do lado dê mais orientações*.

Quanto ao segundo aspecto, cuja presença nesta entrevista é provavelmente motivada pelas discussões educativas que, na altura, estavam concentradas no sistema de avaliação de desempenho docente, a Professora A concluíu: “o trabalho colaborativo vai ser cada vez mais trabalho individual para as pessoas fazerem valer a sua avaliação, para serem melhores do que os outros” (Anexo IX, Av4).

B) Ensino de Língua Portuguesa / Leitura

Confrontada com a questão *o que é ser professora de Língua Portuguesa?*, a hesitação em começar a responder era aparente. Ao contrário das outras respostas, quase imediatas às perguntas colocadas, a Professora A, após aproximadamente quinze segundos de silêncio e uma tímida intervenção da entrevistadora – *pergunta complexa?* –, rebateu:

“É como ser... é como... Pronto, como sou também professora de História, é a mesma coisa; é ensinar... No fundo é ensinar a Língua Portuguesa [...]”
(Anexo IX, Pap1).

Após a hesitação inicial e no desenvolvimento do discurso sobre este tópico, deparamo-nos com uma professora que apresenta uma (con)fusão entre o papel de educadora e de professora de Língua Portuguesa. Atribuindo a si uma função de *formar pessoas competentes* não só no uso da língua, mas, sobretudo, como pessoas, enfatizava um papel de definição de regras em sala de aula, embora admitisse que esta fosse uma função de todos os *colegas* professores. Entretanto, não esclareceu nem reforçou a função que considerava particularmente sua enquanto professora de língua, especialmente quando defende que *o português também é de todos* (Anexo IX, Lo1).

No que toca os conhecimentos que julgava importantes para atuar em sala de aula, a professora desenvolveu a sua fala em torno de quatro tópicos. Em primeiro lugar, citou o conhecimento da língua de forma a destacá-lo como um conhecimento fundamental em se tratando de um professor desta área disciplinar. Em seguida, a Professora A referiu-se a um conhecimento traduzido na *previsibilidade de algumas situações que possam ocorrer*, o que parece aludir o conhecimento prático ou *artistry*, no dizer de Schön (1990).

Um terceiro tópico abordado recaía na necessidade de conhecer a cultura dos alunos, uma necessidade que, segundo a professora, foi desperta não apenas pelo fato de naquele momento ter um trabalho de investigação em curso sobre a aprendizagem de Língua Portuguesa por parte de alunos estrangeiros, mas por já os vir acompanhando em suas turmas em anos sucessivos. No entanto, pode-se levantar uma questão sobre os demais alunos, os que possuem o Português como Língua

Materna: não seria também importante estender a eles a necessidade de conhecer a cultura que trazem para a sala de aula? Este cuidado parecia ser implicitamente contemplado pela Professora A quando defendia estratégias, materiais e atividades baseadas em recursos que os alunos trazem para a sala de aula (provérbios, receitas, ...).

O quarto e último tópico abordado no discurso construído pela professora sobre os conhecimentos que destacava como importantes para o seu trabalho traduz-se numa postura de abertura, referida quando recorda a experiência de ensinar em uma turma onde havia alunos surdos:

“Tem que ter abertura. Por exemplo – só p’ra te dizer – há uns anos atrás tive alunos surdos e aprendi a língua gestual, que já esqueci [...]. Acho que nós, como professores, devemos aprender. Não é só cingirmos a... Temos de ter, pronto, outros desafios! Por exemplo, língua gestual nunca me passaria pela cabeça na altura, mas apareceu aquela formação e achei interessante aprender a língua gestual para... p’ra alunos surdos.”

(Anexo IX, Con8, Con9).

Ao falar sobre os conteúdos e competências a serem trabalhadas com os alunos, três preocupações se entrecruzavam nos enunciados. Havia a preocupação em ensinar a “grafia mais correta [...], ensiná-los [os alunos] a comunicar na forma mais correta” (Anexo IX, CCT1), um trabalho orientado para a *vida prática*, do *dia-a-dia*. Além disso, era expressa, novamente neste tópico, a fusão de papéis de professora de línguas e de educadora; papéis orientados por um pensamento de orientação transmissivista de *aquisição e aplicação* de conhecimentos:

“A competência da... as competências cognitivas, não é? E as afetivas. Pronto, por uma parte o cognitivo, não é? A aquisição de conhecimento e de aplicação e tudo mais. Mas também o saber... o saber fazer, mas também o saber ser [...]”

(Anexo IX, CCT4).

Para sustentar o seu ponto de vista sobre a necessidade cada vez maior de se trabalhar competências do âmbito do saber ser com os *miúdos*, a professora relatou um evento de ocorrência recente – no dia da entrevista –, durante a comemoração preparada pela Escola onde trabalhava para o dia de São Martinho: assadas as castanhas, os alunos passaram a atirá-las uns aos outros como forma de brincadeira. Ao comentar este fato, emergiu da fala da professora uma concepção marcante sobre os alunos: a inexistência do que chama *civismo*:

“Portanto, castanhas esmagadas era um horror! Andaram as funcionárias todas a varrer. Agora, isto é falta de... pronto, isto é falta de respeito é falta de... regras. Portanto, eles já nem numa atividade... nem o São Martinho, que era tão valorizado, não é? [...] Agora, os miúdos, não. Eu acho que é falta de... eh... civismo. Portanto, eles não têm os valores que já... os valores que eles têm, neste momento, não são de tanto respeito como os que tinham no...”

(Anexo IX, A14, A15).

De modo geral, percebe-se na Professora A desta entrevista inicial uma profissional preocupada com regras de conduta e, ao mesmo tempo, voltada para atividades didáticas em que os alunos estejam envolvidos e tenham uma participação marcante. Do seu discurso sobre a seleção e organização de estratégias, materiais e atividades, recortado por narrativas que ilustravam os seus posicionamentos em sala de aula, revela-se, ainda, o perfil de uma professora que vê no tempo pedagógico/didático um fator restritivo para as suas atividades. “Eu não tenho tempo” é um *leitmotiv* (Anexo IX, CCT3, CCT4 e CCT5) geralmente associado a uma necessidade de cumprir programas para que isso pese favoravelmente em uma avaliação de desempenho concebida como portadora de um *status* coercivo para o seu trabalho docente.

3.2.2 Professora B

A) Trabalho colaborativo

Considerando-se uma defensora do trabalho colaborativo desde sempre, a Professora B, na primeira entrevista, lamentava a constatação de que via tratar-se de um hábito cada vez menos frequente nas escolas. Encontrando nos caminhos que passam pela observação de aulas entre colegas uma via para a aprendizagem profissional, o modelo de avaliação dos professores – foco das discussões educativas na altura – parecia-lhe positivo neste aspecto. No entanto, não considerou, naquele momento, os potenciais constrangimentos causados por uma observação com conotações avaliativas. É de se ressaltar, contudo, que, enquanto avaliadora nomeada, afirmou ter deixado as suas aulas abertas à observação dos professores que por ela seriam avaliados.

Sintetizando a sua postura em relação ao trabalho colaborativo, a professora, associando-o a dinâmicas de abertura semelhantes à que procurou demonstrar com a sua disposição para ser observada, concluía:

“[...] o trabalho colaborativo é, de fato, interessante e acho que tem... que as escolas têm que mudar e têm que passar por aí. Não podem ser guetos, o professor não pode ser fechado na sua sala, não é? Ahm... tem que se abrir, a sala de aula tem que se abrir e não pode estar ali até porque há pessoas que iriam lucrar muito com isso. Todos! Eu acho que todos!”

(Anexo X, Post7).

Das reflexões que realiza neste primeiro momento a propósito da colaboração educativa, a Professora B cita diversas situações que, no seu discurso, surgem associadas ao trabalho que considera colaborativo: trabalhos em grupo (da época de Liceu), reuniões de trabalho com colegas que ensinam no mesmo nível de escolaridade, reuniões de professores para a planificação de aulas, relações escola-universidade. Entretanto, havia uma preocupação em enfatizar a sua perspectiva de trabalho em colaboração como um conjunto de atividades que não se restringiam a planificações conjuntas ou discussões em grupo, mas se estendiam à observação de pares, método concebido como portador de um ideal de colaboração.

No que diz especialmente respeito às dinâmicas escola-universidade, a professora revela, na sua fala, a noção de uma associação baseada na complementaridade, em que *faltas* são supridas e aprendizagens construídas.

“Porque, quando se fala de trabalho colaborativo, eu acho que é importante ver que não deve ser só... dos professores na escola – escola, mundo escolar –, mas deve haver também universidade-escola porque é extremamente enriquecedor porque *os professores da universidade têm [...] a teoria, não é, que nos falta a nós e têm um outro tipo de experiência e eles, se calhar, também iriam aprender conosco*, não é, com as nossas práticas. Mesmo... mesmo para transformarem as práticas deles nas salas de aula.”

(Anexo X, MAA9, grifo nosso).

Observando como mais fluentes em grupos menores, as mais-valias da colaboração pontuadas estendem-se a:

- A uma maior auto-implicação nas atividades, uma vez que se trata de um tipo de trabalho em que, segundo a Professora B, *temos obrigatoriamente que nos envolver mais;*

- Ao desenvolvimento de um sentimento de integração e pertença – “Eu lembro-me que [...] senti-me apoiada quando saí do meu estágio e tive colegas que me ajudaram, que me integraram [...] (Anexo X, Mv5);
- Ao *feedback* sobre o próprio trabalho:

“[...] porque nós até temos uma idéia errada daquilo que fazemos e, portanto, se tivermos lá alguém ‘ah, olha, se calhar, eu teria feito assim’, ‘olha, na minha turma eu fiz assim e resultou’, ‘olha, quer ver como é que eu fiz isso?’ [...] é por isso que eu sou a favor de que os professores têm que abrir as suas portas da sala de aula aos outros colegas porque essa... essa partilha de práticas, e observar aulas, é fundamental para uma melhoria da nossa própria prática pedagógica.”

(Anexo X, Mv6, Mv7).

Concluindo com os obstáculos que se interpõem no desenvolvimento de um trabalho que se pretende baseado na colaboração, a Professora B reconhece que, a par das restrições de tempo e de espaços educativos – e da nem sempre equitativa divisão de tarefas –, subsiste o que considera a *falta de uma cultura* para trabalhos conjuntos. Tendo em vista o seu posicionamento abertamente defensor da atuação colaborativa, é natural que a sua leitura seja orientada para a identificação de uma ausência (no caso, de uma cultura de colaboração) e não para o reconhecimento da existência de uma outra cultura existente nos espaços educativos: a do individualismo (Hargreaves, 1998).

B) Ensino de Língua Portuguesa / Leitura

“Português é um mundo” (Anexo X, Lo2). Partindo desta concepção da língua que ensina, a Professora B defende, nesta primeira entrevista, que ensinar Português é, portanto, “poder, em conjunto com os alunos, conquistar este mundo” (Anexo X, Pap3). Compreendendo o ensino da leitura como a base para o desenvolvimento da escrita e naquele momento voltada para um trabalho de investigação apoiado no desenvolvimento de competências de inferência no processo de compreensão na leitura, surge aparente, no seu discurso, a defesa de um papel de ensino interativo, que implica professor e alunos em um processo de descoberta igualmente enriquecedor a ambos:

Portanto, o meu objetivo é que todos nós – eu e eles – possamos sair dali [da aula] um pouquinho mais enriquecidos...

(Anexo X, Pap5).

Quando aborda os conhecimentos que considera importantes a um professor de língua portuguesa, há o recurso à dicotomia entre conhecimentos científicos e pedagógicos para sustentar a posição de que ambos são importantes, *ambos estão em pé de igualdade*. Na explicação oferecida, entende-se que o conhecimento científico esteja para o *content knowledge* (utilizando a nomenclatura de Shulman, 2004b), o conhecimento sobre a matéria de ensino (no caso, o Português), e o conhecimento pedagógico esteja para o *pedagogical content knowledge*, o conhecimento que permite a didatização de um corpo teórico por meio da sua reconstrução em contextos de ensino-aprendizagem.

A par destes conhecimentos, a Professora B defendia também ser preciso gostar do que se faz, *sobretudo nesta profissão* – enfatiza –, porque lida com pessoas. Este posicionamento faz supor que este fator, para ela, entre na conta dos aspectos críticos no desenvolvimento da profissão.

Ainda no âmbito dos conhecimentos necessários ao professor, também foi citada a importância de uma abertura ao novo e uma postura dinâmica – *de querer sempre saber mais* – para acompanhar a *evolução do mundo*. Sob esta perspectiva, destaques foram oferecidos ao conhecimento sobre as novas tecnologias, à pesquisa, à investigação, à busca de *feedback* sobre o que se faz (junto a colegas ou através da auto-observação). Essa abertura implica o exercício de uma flexibilidade necessária, segundo a professora, para construir uma relação pedagógica com os alunos:

“[...] eles vão nos ensinando muita coisa e a mudança constante de estratégias e a professora que eu sou hoje não sou aquela que eu era no início da minha carreira nem o ano passado. Por quê? Porque não só devido à experiência, não é, mas devido a uma constante... tem que se adaptar constantemente a novos alunos, novas estratégias, nova... tem que estar em constante adaptação.”

(Anexo X, Con10).

Quanto aos conteúdos e competências a trabalhar em sala de aula, a Professora B expunha que procurava não restringir a sua ação didática apenas à abordagem a (e, eventualmente, ao desenvolvimento de) competências em Língua Portuguesa (especialmente às associadas às suas regras de funcionamento), entendendo que a sua ação poderia abraçar outras áreas disciplinares. Da mesma

forma, entendia que o seu ensino também deveria procurar desenvolver competências transversais nos alunos. Em síntese, sustentava ser preciso

“[...] entender o aluno como um todo e [procurar desenvolver] não só competências ligadas à leitura, ou à escrita, ou ao funcionamento da língua. Não só específicas do Português. É preciso que um aluno leia um texto, mas leia um texto com um olhar crítico, que se questione sobre o texto e que o relacione com o mundo, com as suas vivências...”

(Anexo X, CCT5).

Com base nestas considerações, surge a defesa por uma aula de língua portuguesa que seja uma construção conjunta, um espaço para o qual deveriam convergir todos os diferentes conhecimentos de mundo ali presentes. Neste contexto, os recursos didáticos deveriam ser selecionados em função das competências que se pretende trabalhar em determinada aula, devendo ser também adequados (aos) e motivadores para os *alunos que temos à frente*. A diversificação de recursos também é defendida, sem deixar de lado o tradicional quadro – “eu continuo a achar o quadro é um [...] excelente apoio para o professor e para os alunos. Eu uso imenso o quadro” (Anexo X, EMA7).

No meio dos muitos enunciados presentes nesta primeira entrevista, apresenta-se uma professora que vê o seu papel ser construído e reforçado na relação com os alunos, em torno de abordagens didáticas que procuram ir além de um ensino da metalinguagem. Trata-se ainda de uma professora que considera ser preciso desenvolver um sentimento de gosto para com a profissão – “é preciso vibrar com o que se faz”, afirmou – e que encontra sobretudo na escassez de tempo, diante da sobreposição de tarefas na escola, o elemento contextual adverso para o desempenho do seu trabalho.

3.3 A participação no GTB e a revisitação de concepções

3.3.1 Professora A

A) Perspectiva sobre as dinâmicas do grupo

De um tom exclusivamente conceitual (e conteudístico) da Reflexão 1, restrito a uma revisão de literatura sobre princípios formativos²², a um discurso mais reflexivo demonstrado ao fim dos trabalhos do ano acadêmico de 2008/2009, a Professora A foi progressivamente marcando as suas impressões sobre as dinâmicas do GTB.

O lugar que seleciona para falar sobre o grupo é, sobretudo, o de aprendente. Projetando esta linha, expressa, na Reflexão 2, uma clara expectativa de ajuizar a *validade pragmática da sua prática docente com esta formação* (cf. Anexo XIII, Din1). Nesta mesma ocasião, coloca a aprendizagem dos seus alunos como referência para registrar uma primeira mais-valia do trabalho de intervenção – na época nos passos iniciais de implementação: a motivação dos alunos e o desenvolvimento de uma capacidade de reflexão sobre as línguas e sobre os provérbios (cf. Anexo XIII, Din2).

Sendo a professora das turmas onde seriam desenvolvidas as atividades do projeto de investigação-ação elaborado pelo seu subgrupo (ocupado em estudar a exploração didática de provérbios em diferentes línguas), foi a responsável pelo desenvolvimento em campo do plano de intervenção planejado. Diante deste fato, é possível afirmar que a professora foi a única integrante do seu subgrupo a experienciar o projeto de investigação-ação sob o prisma prático.

Em torno deste trabalho de investigação-ação, emergem, na terceira reflexão escrita e na última entrevista, dois temas que oferecem as principais referências construídas por esta participante do GTB sobre as dinâmicas com ele relacionadas.

²² Daí não ser contemplado nenhum registro desta reflexão na categorização realizada no Anexo XIII, que procura inventariar as impressões da Professora A sobre o seu percurso no grupo no decorrer do ano acadêmico 2008/2009.

A primeira endereça-se ao subgrupo. Entre as frequentes referências a ele, a professora o estabelece como uma referência da colaboração sentida no GTB e o defende como a *pedra basilar* do seu desenvolvimento pessoal e profissional (cf. Anexo XIII, Din5). A colaboração a que se refere prende-se à interajuda, à complementaridade de tarefas, ao trabalhar para um mesmo fim, sem haver a uma diferenciação das pessoas pelas tarefas que desempenha/desempenhou:

“[...] foi mesmo um trabalho colaborativo. E um trabalho colaborativo em que, acho que cada um deu sem dizer que aqu’... cada um deu o que tinha de melhor e sem haver a sensação de – que isso eu achei ótimo! – sem haver a sensação de que eu fiz mais do que aquele, ou fiz melhor, ou fiz pior... [...] Senti uma... uma equipa! Em que todos éramos iguais e que ‘távamos a trabalhar para um mesmo... para um mesmo foco, para um mesmo fundo. E acho que isso foi melhor, sem ter a sensação de que um faz melhor do que o outro... foi isso. [...] o relacionamento com os colegas do subgrupo, que me... fez com que eu aceitasse e me empenhasse, e tinha necessidade de me empenhar e de ser mais organizada, de ser mais preocupada em, em... tinha sempre a preocupação de também fazer algo diferente, pronto, a nível pessoal tinha que também... [...] E o grupo ajudou-me, ajudou-me excepcionalmente porque foi aí que eu aprendi e que eu senti a colaboração, a interajuda, e foi... e acho que foi um grupo – ou subgrupo – em que ninguém se sentia superior aos outros porque “eu fiz, eu fiz mais” ou porque “eu é que sei mais” e acho que isso é bom para um profissional, é bom para as pessoas, porque nós sentimos à vontade, sentimos os nossos limites, mas também sentimos coisas que conseguimos fazer e isso dá-nos [...] ânimo para, para crescer e para fazer coisas novas! Eu acho que, pronto, com esta idade, olha, ‘tou sempre a aprender.”

(Anexo XIII, Din10, Din11, Din27, Din28).

Uma “presença ausente” do subgrupo se faz sentir nos relatos sobre a implementação do projeto de investigação-ação nas suas turmas; um trabalho isolado no qual, entretanto, construiu um conhecimento prático manifestado na procura de outras formas de atuar diante dos imprevistos surgidos no plano da ação:

“Ele [o projeto de investigação-ação] inicialmente não estava conforme o planeado. Eu já disse isto, não estava, não começou a correr muito bem. E eu não fiquei desiludida e ... depois senti um peso e uma certa responsabilidade porque depois eu tinha responsabilidades perante o subgru’... o subgrupo e se não obtivesse os dados que eu gostaria e que toda a gente gostaria que tivesse, eu ficava... sentia muito mal! E fiquei muito angustiada. Na realidade, quando implementei na primeira etapa, fiquei muito angustiada na turma, no 6ºB. Entretanto, comecei a equacionar outras f’... outra forma de atuar na aula e foi aí que melhorou um bocadinho.”

(Anexo XIII, Din12).

A segunda referência marcante nas concepções da professora sobre as dinâmicas relacionadas com o GTB está em um fator corrente já na primeira entrevista: (falta de) tempo.

As restrições temporais do projeto de investigação-ação são citadas em diferentes momentos. A professora conclui que o projeto planejado era um *bocadinho ambicioso* (cf. Anexo XIII, Din15), pois precisaria de mais tempo para ser desenvolvido; um tempo inexistente por conta de outras atividades do ano letivo:

“[...] faltou-nos o tempo, porque não houve tempo... Não havia devido às condicionantes, por causa da... tem que se cumprir matéria, os miúdos tinham provas de aferição, os miúdos tinham testes... Portanto, eu não, não podia alongar muito, por muito mais aulas o projeto.”

(Anexo XIII, Din16).

O tempo é visto como um fator restritivo também para a operacionalização mais intensa de “ligações” que esta integrante do grupo observa com o exterior, nomeadamente com a sua escola e com os outros GT's. A relação entre o grupo e a sua escola é perspectivada pela professora como a comunicação que vai no sentido grupo-escola – pouco realizada, na sua concepção, porque acredita não ter divulgado muito entre os colegas o trabalho realizado nas suas turmas. A relação pouco intensa entre o grupo e os outros GT's, por sua vez, é justificada pelo fato de a maioria dos participantes ser de *professores da escola*, o que os caracterizaria também pela falta de tempo (cf. Anexo XIII, Din22).

Quando aborda as ligações que encontra entre o GTB e a universidade, surge mais claramente no discurso desta participante uma divisão entre participantes da escola e participantes da universidade ao ressaltar o papel de coordenação destes últimos. Também o espaço dos trabalhos em grupo – a universidade – reforça a sua percepção de que a ligação entre o GTB e a universidade tenha sido estreita – ao contrário das abordadas anteriormente:

“[...] a ligação [entre o GTB e a universidade] é, pronto... a ligação é aquilo que se chama ‘unha com carne’. Os coordenadores do projeto são, são todos professores... da Universidade. Tudo... a logística foi feita pela Universidade. Portanto e, e além disso, o espaço, o ace’... portanto, em termos da facilidade também da Mediateca e dos locais onde pudemos consultar e trabalhar. Portanto, acho que aqui houve muita ligação. A Universidade foi [...] era a casa. [...] Mas a maior ligação foi com a Universidade! Todas as pessoas, todos os nossos orientadores trabalham na un’, são pessoas universitárias, não é? E

orientadores. Ou pelo menos são doutorados.”

(Anexo XIII, Din24).

Observando, por fim, as concepções expressas sobre o domínio temático do grupo representado nas imagens que acredita terem sido construídas sobre ensino de Língua Portuguesa, a professora apostou na inovação e direcionou o seu olhar apenas para o subgrupo em que esteve integrada. Segundo ela, construiu-se uma imagem de ensino da leitura diferente da que considera tradicional – apoiada no ensino a partir de tipologias textuais. No seu entender, a proposta do subgrupo foi além ao associar as competências de leitura com outras, nomeadamente a do *plurilinguismo* (cf. Anexo XIII, Din25). Como resultado, conclui achar este trabalho diferente dos que estava habituada a fazer enquanto professora de Língua Portuguesa.

B) O trabalho colaborativo e o ensino de Língua Portuguesa / Leitura: algumas revisitações

Uma leitura comparativa das perspectivas demonstradas durante o percurso pelas atividades do ano académico de 2008/2009 revela-nos uma professora que consolida posições ao mesmo tempo que evoca aprendizagens construídas no grupo.

Quanto às consolidações, sobretudo associadas ao posicionamento que guarda em relação ao trabalho em colaboração, esta participante do GTB conclui que, afinal, *já* desenvolvia trabalhos colaborativos antes, na escola. Contudo, pontua ter encontrado no grupo uma manifestação mais evidente de colaboração; uma colaboração que, na sua perspectiva, permanece associada a partilhas e à complementaridade de tarefas individuais em um todo – o trabalho para um bolo comum, tal como expressou na primeira entrevista.

Em relação a esta perspectiva de trabalho colaborativo, é reforçado, na sua fala, um ponto negativo que subjaz à sua ideia de que se trata de um método de trabalho em que os contributos individuais correspondam – ou possam corresponder – a diferentes volumes de atividade. A identificação, no “bolo comum”, de contributos individuais é outro aspecto negativo pontuado por esta integrante do grupo: trata-se,

no seu entendimento, de uma ocorrência comum no trabalho das escolas que não se estendeu às dinâmicas do seu grupo:

“Pronto, trabalho colaborativo para mim é... acho que já... já fazia! Em certas atividades fazia na escola. Tínhamos o trabalho colaborativo que era a interajuda entre a... entre colegas da mesma área disciplinar, colegas de outras áreas disciplinares, em que há uma interajuda entre as pessoas. Portanto, num projeto ou em qualquer atividade que se faça, tentamos sempre que haja uma div’ diversidade de tarefas e que se complementam umas às outras. [...] Porque às vezes no trabalho das escolas a personalidade[?] é um faz melhor e sente-se ahm... dentro de mais evidência ou tem mais evidência. Às vezes isso acontece. E aqui isso não aconteceu.”

(Anexo XIII, TC2, TC4).

As aprendizagens evocadas pela professora enquanto membro do grupo prendem-se, sobretudo, a dois aspectos relacionados ao papel que atribui a si enquanto docente da disciplina de Língua Portuguesa.

Por um lado, apresenta-se uma docente que, diante de *novas formas de realizar as suas planificações* (cf. Anexo XIII, EL7), oferece mais atenção à perspectiva dos alunos. Isso se reflete na necessidade que, na entrevista final, afirmava possuir, de buscar estratégias mais motivadoras e significativas para os alunos em vez de apenas *dar a matéria* (cf. Anexo XIII, EL13). Entretanto, esta perspectiva já estava presente na Reflexão 2 entre os aspectos positivos pontuados no percurso pelo GTB:

“Quanto aos aspectos positivos das aprendizagens efectuadas, considero importante referir as implicações pessoais da professora, numa perspectiva de investir em outras práticas de ensino de índole colaborativa; numa perspectiva de intensificar a atenção para com as necessidades/preferências de aprendizagem dos alunos; reequacionar práticas de observação e orientação ao nível da compreensão e interpretação das estratégias cognitivas dos alunos e, finalmente, investir na mobilização de saberes consistentes e a par do desenvolvimento da reflexão sobre a sua e outras línguas – competência plurilingue.”

(Anexo XIII, EL3).

Nesta faceta, desponta uma professora que reconhece como um fator de desenvolvimento pessoal do projeto de investigação-ação desenvolvido a oportunidade que teve de brincar um pouco mais com os alunos (cf. Anexo XIII, EL18).

Por outro lado, quando reflete sobre a sua atuação em campo, deparamo-nos com uma professora que defende uma postura mais exigente nas aulas para assim

obter melhores resultados dos alunos. Segundo a professora, esta postura foi consolidada depois que refletiu sobre os dados obtidos com a investigação-ação desenvolvida nas duas turmas em relação à sua atuação nas mesmas: a que considera mais problemática obteve melhores resultados porque nela acredita ter sido mais exigente e ter conduzido o trabalho com mais organização (cf. Anexo XIII, EL10):

“E eu, só depois de ter aprofundado, analisado os dados, é que eu vi que, na realidade, a forma de um professor... por vezes a forma como ele atua na aula... ahm... influencia os dados. [...] Portanto, eu tenho que refletir muitas vezes, como professora, como profissional, tenho que refletir muitas vezes para obter resultados. Temos também que ser... Temos que ter um bocado de exigência em sala de aula... Ahm... foi o que eu observei.”

(Anexo XIII, EL9, EL11).

De um modo geral, surge expressa no discurso da Professora A, sobretudo ao fim do ano letivo 2008/2009, uma tensão criada entre uma docente que descobre uma importância de centrar o seu ensino nos seus alunos, mas que se sente presa à obrigação de cumprir o programa para não tenha que responder à sua avaliação de desempenho:

“A única que nós temos como professores e como profissionais é que temos um objetivo. Uma das coisas que temos sempre, e cada vez mais é: cumprir o programa, o que é errado, o que é um, um... horror para o professor porque não pode estar doente, não pode... ahm... não se pode ausentar da sala de aula porque, para cumprir o programa na íntegra até ao final do ano. E para fazer atividades deste gênero, atividades destas, o programa não pode, não pode... temos que selecionar partes do programa... Selecionar e não, e não... e não ter que dizer no final do ano, ou não cumprir o programa por isto ou por aquilo porque também somos avaliados por aí. Se nós não cumprirmos, somos avaliados, somos... [...] são atividades em que os alunos aprendem muito mais, mas requerem muito mais tempo. Estas atividades... ahm... necessitam de muitas aulas, o que é uma condicionante para nós, professores. Eu gostaria de fazer assim, estas atividades em determinados conteúdos, mas – vou tentar fazer –, mas não da forma... não posso aplicar em muitas aulas... porque depois não dá para outro, não dá para outra... para cumprir outros conteúdos e aí é que é a pena. É pena nós sermos obrigados ou condicionados pelo programa.”

(Anexo XIII, EL14, EL15).

Esta tensão não se manifesta de outra maneira senão no desenvolvimento de uma sensação de constante falta de tempo, o *leitmotiv* que atravessa as preocupações e oferece as lentes pelas quais a Professora A observou o grupo em que participou.

3.3.2 Professora B

A) Perspectiva sobre as dinâmicas do grupo

Convidada a refletir sobre os papéis desempenhados no grupo durante a última entrevista (cf. seção 3.1.2C), a Professora B expressou, por trás das denominações citadas, os lugares a partir dos quais observou as dinâmicas do GTB – o *pequenino e simpático grupo* (Anexo XIV, Din1), no seu dizer.

A partir do papel híbrido e horizontal de supervisora e supervisanda, observa e participa em um grupo *quase caseiro* em que se partilham experiências, vivências, percursos, sugestões, referentes teóricos, ... Um contexto, tal como retrata na Reflexão 1, em que assiste ao surgimento de uma cultura de colaboração que se opõe ao que considera *colegialidade artificial* (para isso, empresta a denominação de Hargreaves, 1998) da qual muitas vezes se reveste o trabalho das escolas, no seu entender. Diante destas constatações, concebe que o trabalho colaborativo do GTB *tem pernas para andar* (Anexo XIV, Din6).

A perspectiva construída e exposta pela professora sobre as atividades do grupo tende a reforçar a dimensão formativa presente na reflexão sustentada na prática e elevada a níveis colaborativos. Com esta tônica, ressalta, na Reflexão 2, o valor do questionamento das práticas, da reflexão, da partilha de experiências e da busca de soluções conjuntas para problemas reais de sala de aula para o seu desenvolvimento pessoal e profissional:

“Mais importante ainda, tem sido o questionamento sobre as práticas, a reflexão individual e partilhada e a procura de soluções conjuntas para resolver as dificuldades que se nos têm deparado. Para além disso, a troca de experiências diversificadas, a partilha de saberes, opiniões, têm contribuído igualmente para o enriquecimento pessoal e profissional.”

(Anexo XIV, Din11).

Paralelamente a estas observações, a professora percebe, na base da colaboração desenvolvida no âmbito do GTB, uma associação, ligação ou articulação entre teoria e prática. E é sob esta ótica, presente nas três reflexões escritas, que defende a importância de uma aprendizagem profissional a partir da prática e fundamentada na teoria. Dessa forma, encontra na relação cíclica ação-teoria-ação

uma leitura para o processo de construção das suas aprendizagens no âmbito do grupo:

“Com este projecto, tenho-me apercebido da necessidade de aprender a partir das práticas, mas que essas mesmas práticas assentam em referentes teóricos igualmente importantes. O entendimento desta circularidade entre acção-teoria-acção parece-me fundamental. Tem sido importante verificar que é preciso muitas vezes desaprender, para aprender e empreender de um modo diferente [...]. Esta relação bilateral entre teoria a prática possibilitou, a partir da reflexão sobre as práticas e do conhecimento teórico, partir para novas práticas, ou seja, aprender fazendo e pensando e desaprendendo para fazer de modo diferente.”

(Anexo XIV, Din10, Din15).

A leitura baseada na dicotomia teoria-prática parece sugerir uma concepção de que ambas possuem limites vinculados e manifestações distintas. No entanto, se reportarmos a uma outra concepção que reconhece um conhecimento presente na prática, a diluição (e não articulação) da dicotomia pontuada pela professora poderia advir do reconhecimento de que a *prática* também transporta teorias (Alarcão, 2006a; Schön, 1990; Vieira, 1992) – o que, entretanto, não é afirmado, nem negado no seu discurso –; teorias que se entrelaçam com memórias, vivências e intuições no caleidoscópio que representa a *praxis*. Este reconhecimento poderia lançar uma luz diferente no processo dinâmico de desaprendizagem e nova aprendizagem a que se refere a professora para aludir as mudanças no modo de atuar: tratar-se-ia de um processo cuja base estaria na interação entre teorias pessoais e os referentes teóricos e não puramente na interação teoria-prática.

Diante das três linhas de ação que se desenharam no GTB a partir dos espaços comuns surgidos nas discussões no grupo – motivação para a leitura de poesia, desenvolvimento de competências de inferência em leitura de poesia e dimensão plurilingue e intercultural na exploração didática de provérbios –, a professora afirma ter aderido à segunda por ser esta uma área em que tem sentido mais dificuldade por parte dos alunos e dos estagiários. Não por acaso, também esta linha é uma extensão concreta de um trabalho de investigação que ela estava a iniciar na época.

Responsável pelo desenvolvimento, em sala de aula, do projeto de investigação-ação do seu subgrupo, a professora vê nesta função um privilégio e um

elemento importante para o seu desenvolvimento profissional. Entretanto, lamenta não ter contado com a presença da colega de escola, também integrante do subgrupo (P10, de acordo com o Anexo III), no momento da implementação concreta do plano elaborado em conjunto e, assim, estabelecer o que, na entrevista final, defendeu ser o verdadeiro trabalho colaborativo: um trabalho conjunto, articulado e apoiado na presença física de todos os envolvidos (cf. Anexo XIV, Din20, Din21).

Os constrangimentos identificados, quer nas atividades do GTB, quer nas atividades de desenvolvimento do projeto de investigação-ação em sala de aula, prendem-se, sobretudo, com as limitações de tempo e com exigências de foro burocrático. No caso específico do projeto de investigação-ação, a Professora B citou as formalidades necessárias para que pudesse ter uma colega a assistir as aulas destinadas ao plano de ação do projeto e o seu arranque tardio, que se estendeu até o fim do ano letivo, condicionante do envolvimento dos alunos e das próprias professoras – uma vez que se trata de um período de trabalho reconhecidamente intenso nas escolas.

No que diz respeito às atividades do grupo, são pontuados os balanços – demasiados, no entender da professora (cf. Anexo XIV, Din35) – e o *tempo do relógio*. Quanto a este último aspecto restritivo observado no trabalho desenvolvido no âmbito do GTB, é citada, em primeiro lugar, a sua escassez enquanto recurso. Em segundo lugar, o tempo é associado à flexibilidade exigida para tornar diferentes agendas pessoais compatíveis:

“Enfrentamos, por vezes, o tempo do relógio, o desencontro dos horários, mas aos poucos vamos avançando, nesta caminhada persistente e consistente, pois sabemos que não estamos sós!”

(Anexo XIV, Din12).

Apesar destes percalços, a Professora B observa mais-valias em diferentes âmbitos do seu percurso nestes meses de trabalho.

Em relação aos seus alunos, observa que a implementação do plano de investigação-ação ofereceu resultados *bastante positivos*, especialmente nos alunos cujo aproveitamento considera de nível médio ou bom – fato que comprovou no trabalho investigativo que desenvolveu com o seu subgrupo (cf. Anexo XIV, Din27). Mesmo considerando não ter conseguido *chegar*, com as atividades do seu plano de

investigação-ação, aos alunos *com mais dificuldades*, perspectiva um impacto diferente do que esperava (na perspectiva de superar expectativas). Entende, portanto, o resultado do trabalho desenvolvido, na sua generalidade, como muito bom (cf. Anexo XIV, Din28).

Quanto às mais-valias pessoais, a professora cita a abertura a novas perspectivas por meio da partilha de experiências, enfatizando as aprendizagens construídas no âmbito da investigação por meio do trabalho conjunto com uma colega que julga mais experiente neste campo:

“Foi seguramente um projecto que contribuiu para o meu enriquecimento profissional e dos restantes elementos do grupo e que, apesar das horas e horas de trabalho, deu prazer construir [...]. O poder partilhar práticas e conhecimentos permitiu abrir horizontes para outros caminhos [...]. E, depois, eu acho que aprendi muito, aprendi muito com as minhas colegas, aprendi muito na análise de dados, a ter que organizar o trabalho, até porque tive o privilégio de trabalhar com alguém com mais experiência de investigação do que eu e isso foi muito, muito produtivo. Acho que aí aprendi muito.”

(Anexo XIV, Din16, Din18, Din29).

A díade constituída com esta colega de GTB (P10, conforme Anexo III) e de escola – uma díade intercontextual, portanto –, oferece um contexto para compreender a forma como a Professora B concebeu as relações interpessoais no âmbito do grupo, um ambiente em que se desenvolveram relações também baseadas na confiança e amizade:

“O mais importante foi a reflexão conjunta, a relação com o outro, que possibilitou a abertura, a diminuição do isolamento a que nos temos acomodado nos nossos contextos profissionais. Nessa interrelação foram-se criando laços, fomo-nos cativando e deixando cativar, à semelhança da raposa e do príncipezinho. Perdeu-se o medo, o receio de críticas, comentários, e estas passaram a ser entendidas como forma de enriquecimento pessoal e profissional [...] acho que até se foi criando uma certa amizade. Portanto, acho que houve ali uma proximidade, uma camaradagem, para além da... só daquele grau de colega, não é?”

(Anexo XIV, Din13, Din22).

As palavras da professora sugerem a emergência, no seio do grupo, do que Alarcão e Tavares (2003) denominam *atmosfera afectivo-relacional* de sinal positivo, em que as relações estabelecidas constroem-se a partir de características como a reciprocidade, a abertura, a espontaneidade, a cordialidade... e permitem dinâmicas formativas mais significativas aos envolvidos.

Transpondo os limites internos do GTB, resta ainda observar como foi concebida pela Professora B a relação do grupo com instâncias direta ou indiretamente a ele relacionados (especialmente escolas, outros GT's e concepções de ensino da leitura).

É de se ressaltar que, quando consultada sobre as ligações estabelecidas pelo grupo com a escola, com os outros GT's e com a universidade, a professora concebeu tais ligações baseadas tão-somente no conhecimento que a um contexto foi permitido sobre o outro. Quando afirma, por exemplo, que houve ligações entre o GTB e a sua escola, mas que *poderia ter havido mais*, a alusão remete à espécie de divulgação que foi dada às atividades do grupo no âmbito da sua escola. Nesse sentido, a Professora B afirmou, na última entrevista, ter divulgado o seu projeto de investigação-ação na reunião de departamento e no plano anual de atividades. Registrou, ainda, a pretensão de divulgar o trabalho realizado junto aos colegas da escola no início do ano letivo seguinte. Em forma de sugestão, ainda defendeu:

“[Seria interessante que os] Três grupos [subgrupos do GTB] apresentassem os seus trabalhos nas diferentes escolas. Seria interessante. Era uma forma de trazer à escola. Senão parece que este trabalho que se perde, fica só lá, arquivado, não é?”

(Anexo XIV, Din33).

A mesma concepção de que *poderia ter havido mais* ligação é aplicada à relação idealizada entre o GTB e os demais Grupos de Trabalho. Esta ligação, na perspectiva da professora, poderia ter sido mais intensa se, no decorrer dos trabalhos desenvolvidos em cada GTB, houvesse apresentações gerais nas Plenárias do projeto *Línguas & Educação*.

Quanto à relação observada entre o grupo e a universidade, a manifestação de uma situação ideal não recai na maior intensidade das relações grupo universidade:

“Houve muito envolvimento do Departamento de Didáctica estava lá praticamente em peso, não é? E mesmo as pessoas que trabalham conosco ali no GTB estavam bem representados.”

(Anexo XIV, Din38).

No entanto, a situação ideal recai na abrangência desta relação GTB-universidade, que poderia ter sido estendida a outros departamentos, sendo nomeado, entretanto,

apenas o Departamento de Línguas, já que o projeto *era no âmbito das línguas* (cf. Anexo XIV, Din37).

O macrossistema do Grupo de Trabalho B surge expresso no que diz respeito ao ensino da leitura quando, na perspectiva e na voz da Professora B, é traduzido no conceito de leitura que esboça em nome do grupo. Convidada a refletir sobre a imagem de leitura que pensa ter ajudado o grupo a construir, a professora conclui:

“Ler implica, acima de tudo, gostar, gostar daquilo que se faz. E daí nós termos ido para a motivação para a leitura. Portanto, ler por prazer, ler, gostar de ler. E, depois, para além disso, compreender aquilo que se lê. E então, aí nós temos, fomos para outro lado, para a inferência na leitura e para [...] os provérbios.”
(Anexo XIV, Din39).

B) O trabalho colaborativo e o ensino de Língua Portuguesa / Leitura: algumas revisitações

Realizando uma leitura diagonal das concepções trazidas pela Professora B às dinâmicas do GTB, percebe-se que o seu discurso, marcadamente reflexivo e metafórico, seguiu mais uma linha de aprofundamento de temas inscritos no âmbito do trabalho colaborativo e do ensino de Língua Portuguesa do que propriamente uma linha de diferenciação do que revela ao início das experiências no grupo.

No tocante ao trabalho colaborativo, a professora é taxativa ao afirmar que a experiência construída nos meses de trabalho no grupo contribuiu para solidificar o que pensava a esse respeito. De fato, é mantido um tom evocativo a este tipo de organização para a ação educativa. Temas já presentes na Entrevista 1 são reforçados. Entre eles, ressaltam-se a conclamação à abertura às salas de aula e um combate ao individualismo docente – perspectivado como portador de conotações conservadoras – em favor de uma *melhoria* do processo de ensino-aprendizagem:

“[...] julgo que é fundamental que os professores não estejam de costas voltadas e se entreajudem, com vista a uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem, de modo a que os nossos alunos sejam verdadeiros ganhadores. [...] É preciso combater o imediatismo, o individualismo e conservadorismo em que vivem os professores, isolados dos seus pares, fechados nas suas salas de aula, como se fossem conchas protegidas de olhares externos.”
(Anexo XIV, TC2, TC3).

Entretanto, a solidificação desta posição precisa ser entendida com as reservas necessárias para não se conceber o individualismo unicamente uma *heresia* (Hargreaves, 1998) dos ideais de partilha e colaboração como motores de mudanças/melhorias educativas – tais como os presentes no âmbito do projeto *Línguas & Educação*. É preciso que não se perca de vista a presença (e a necessidade) de espaços e tempos individuais nos intervalos de trabalho em colaboração, momentos em que se pode exercer um poder discricionário e manifestar uma criatividade pessoal (Hargreaves, 1998).

Também a partilha e a interajuda continuam a ser reforçadas como caminho para o desenvolvimento pessoal e profissional. Enquanto via de desenvolvimento pessoal, a professora reporta-se ao GTB para destacar, como aspectos positivos do ambiente que nele foi estabelecido, o perder o medo e o receio de expor-se na partilha com o Outro (cf. Anexo XIV, TC12).

A percepção de uma dicotomia entre teoria e prática que se articula (mas não se desvanece) na colaboração presente no grupo é outro aspecto que se mantém nas concepções da professora. Não surge aparente, contudo, a atribuição específica dos papéis a quem designadamente cabe a teoria e a quem cabe a prática – na primeira entrevista associados a professores da universidade e professores das escolas, respectivamente. Nas últimas reflexões, a percepção de uma ligação entre estas duas esferas no trabalho colaborativo do GTB surge associada à descoberta de novos modos de atuar. No entanto, esta concepção que biparte o entendimento do conhecimento educativo, embora ofereça um papel ativo ao professor – o de realizar o jogo ação-teoria-ação – não coloca em evidência o seu papel de *construtor e avaliador da sua própria teoria de ensino* (Alarcão, 2006a).

Na segunda entrevista, percebe-se uma posição mais extrema da professora no que diz respeito ao que considera, de fato, trabalho colaborativo. No entender que expressa, trabalhar em colaboração autêntica requer uma postura receptiva o suficiente para haver a total abertura da sala de aula aos olhares dos colegas. É com base nesta aceção que é exposto um contraste entre trabalho colaborativo e *trabalhos partilhados* (nas perspectivas iniciais nomeados pela alcunha *colaboração artificial*):

“Hoje fala-se muito em trabalho colaborativo, mas efetivamente eu acho que não há, na prática, um trabalho colaborativo. Ahm... Por quê? Porque trabalhar colaborativamente com alguém não é só trabalhar em conjunto... com, com essa pessoa. [...] Eu acho que muitas vezes o que fazemos nas nossas escolas é trabalhar... em termos de trabalhar em conjunto, é o trocar materiais ou às vezes estar numa reunião e trocarmos idéias, trocarmos experiências, também algumas, mas efetivamente não acho que isto seja... ahm... trabalho colaborativo. [...] E, portanto, acho que este trabalho nós ainda não, ainda não temos efetivamente porque as pessoas têm um pouco de receio e fecham-se muito na sua concha. Ma’ temos, às vezes, tentativas de trabalhar colaborativamente... Temos trabalhos partilhados. Mas aquele trabalho colaborativo, em equipa, ahm... em que estão todos a trabalhar para o mesmo, etc., isso, não.”

(Anexo XIV, TC6, TC7, TC9).

Trabalho colaborativo, na concepção expressa pela professora no momento final da experiência em grupo, é associado a uma atuação conjunta, articulada e quotidiana que se compara ao que define *tocar piano a várias mãos* (cf. Anexo XIV, TC8).

Com base nestas considerações, percebe-se que nas concepções expressas pela Professora B emergem contrastes que marcam nitidamente dois espaços a que se refere: a escola, onde uma colaboração genuína encontra empecilhos burocráticos, temporais e no posicionamento de alguns professores, que se vão *fechando no seu gueto* com receio de exposição; e o GTB, onde se foi criando um espaço propício à partilha, sem medo da exposição ao Outro.

A mesma tônica de continuidade e aprofundamento marca as concepções sobre o ensino de Língua Portuguesa / Leitura.

Em um discurso reflexivo que remete às experiências de aluna – e de leitora –, a professora vinca o seu interesse pela leitura, sobretudo pela tarefa de *partir à descoberta de um texto, como se de um filme se tratasse* (Anexo XIV, EL3). Enquanto docente e orientadora de estágio, reafirma as dificuldades que encontra no seu trabalho ao constatar que alunos, estagiários e outros docentes oferecem pouca relevância ao trabalho com as inferências no processo de compreensão textual.

Além disso, reforça uma concepção de leitura enquanto alicerce onde se apoiam competências de escrita – entendimento já presente na primeira entrevista – e de leitura e escrita como pilares da Educação em Línguas. Também é vincado um entendimento de leitura orientado para a interatividade leitor-texto(-contexto):

“[...] para compreender o que se lê, é preciso ter, por um lado, aceder ao sentido do texto e é preciso ter conhecimentos prévios que nos permitam fazer isso. [...] Portanto, [ler] implica entrar num mundo. Eu acho que a leitura é um mundo. É um mundo a descobrir. É um mundo de descobertas. E, portanto, em que nós temos, para compreender de forma mais completa, temos que procurar o que está escondido e não só o que está aparente, o que é literal.”

(Anexo XIV, EL7, EL8).

Diante desta perspectiva, que fundamenta e agrava as suas preocupações profissionais, a professora reforça o seu engajamento ao projeto de investigação-ação do GTB. Neste contexto marcado por continuidades, não é estranho observar que, além da construção de um olhar reflexivo sobre a sua atuação didática, ela indique como mais-valia do desenvolvimento do projeto de intervenção do subgrupo a confirmação de suposições que já defendia.

4 O GRUPO E AS SUAS POTENCIALIDADES

Co-laborar. Se entendermos a colaboração como um de trabalho que é pensado e articulado em conjunto, podemos afirmar que este tipo de trabalho esteve presente nas atividades do GTB. Isto é evidente nos seus registros, que procuraram demonstrar uma dimensão colaborativa – tônica de operacionalização do projeto *Línguas & Educação* –, seja no privilégio absoluto do uso da primeira pessoa do plural, seja na ênfase oferecida a atividades que contavam com a participação de todos os membros.

Nas seções anteriores, observamos como foi processada esta colaboração entre atividades, papéis e relações estabelecidas sob uma perspectiva geral, revelada sobretudo pelos documentos do grupo, e sob dois olhares individuais, lançados a partir de pessoas que se envolveram nas dinâmicas nele desenvolvidas. Neste momento, cabe discutir que potencialidades de desenvolvimento profissional estiveram presentes no ambiente criado pelo GTB (tendo em vista que esta discussão também incide, conseqüentemente, sobre as potencialidades de o grupo continuar a se desenvolver enquanto comunidade).

Dessa forma, na abordagem proposta a seguir, utiliza-se como suporte o Quadro 3 para levantar uma discussão em torno de seis aspectos relacionados com as

dinâmicas do GTB que sustentam a experiência colaborativa neste grupo como uma transição ecológica (no dizer de Bronfenbrenner, 2005).

1. As atividades de concepção, dinamização e análise desenvolvidas pelos seus membros inscreviam-se em demandas que eles próprios identificaram nos seus espaços de atuação. Essa característica pode ser observada como um indicador de que esta espécie de atividade do grupo fosse significativa ao menos para aqueles que nela se engajaram com as suas turmas.

No caso das duas professoras cujo percurso foi acompanhado, a concepção dos projetos de intervenção teve como base interesses que traziam ao grupo – assumindo, portanto, relevância para elas – e tiveram como *locus* de desenvolvimento as suas salas de aula. Esse fato leva-nos a crer que as atividades relacionadas com a concepção e dinamização dos projetos colaborativos tenham reunido características molares como a manifestada por uma das professoras que afirma a validade da experiência colaborativa na vontade de continuar a produzir materiais semelhantes aos que desenvolveu em grupo porque gosta de aulas em que *os miúdos se sintam motivados* (cf. Anexo XIII, EL19).

Entretanto, uma investigação centrada na perspectiva de todos os participantes ainda seria necessária para compreender a forma como cada integrante do grupo concebeu as atividades – especialmente aqueles que não se envolveram presencialmente no desenvolvimento dos projetos em sala de aula.

2. Os papéis criados e negociados no âmbito do grupo sugeriam a sua organização prática para as atividades a desempenhar, sobretudo as que tinham correspondência com a organização para ou sobre o trabalho (balanços, sumários, avaliação, ...). Entretanto, a segregação de papéis imposta para fins de avaliação daqueles que optaram pela formação creditada, que levou à divisão do grupo entre formadores e formandos, acabou por impedir o desenvolvimento de um equilíbrio assente na distribuição livre de poder entre os membros (entendendo esta distribuição de poder como o livre acesso para tomar iniciativas nas atividades do grupo).

Nesse sentido, além da necessidade de serem incluídas dinâmicas compulsórias no seio do trabalho colaborativo que se tentava construir, o formato de oficina de formação também reforçou a divisão e a estabilização definitiva de papéis, como se

pode perceber pelos documentos do grupo. No entanto, as entrevistas realizadas às professoras revelam papéis novos e variados, que não estiveram em negociação explícita no grupo, mas que foram desenvolvidos naturalmente, no decorrer das atividades que nele tinham lugar: investigadora, aprendente, observadora, colega, supervisanda, supervisora, uma peça no puzzle do GTB. Este indicador revela não só a emergência de uma organização paralela à colocada pelo formato de formação creditada, mas também – e sobretudo – o seu reconhecimento por parte das professoras, o que, à partida, as expõe a um leque mais variado de papéis disponíveis. Em última análise, o reconhecimento da assunção de mais que um papel – o de formando da oficina de formação – desponta-se como a manifestação de mais uma potencialidade de desenvolvimento profissional presente nas dinâmicas do grupo. Mas ainda pode-se colocar uma questão: como o grupo se organizaria caso a todas as atividades fosse permitida a iniciativa de todos?

3. Ainda que a vertente avaliativa (e a consequente conotação negativa a ela associada) pudesse ser um obstáculo ao desenvolvimento de um clima de abertura que caracterizasse uma colaboração espontânea, nota-se, no dizer das professoras deste estudo, a expressão de que as relações interpessoais estabelecidas neste grupo ultrapassaram as formalidades de uma situação construída para sustentar apenas relações de trabalho. A emergência de um ambiente de abertura, de interajuda e confiança é aparente nas referências ao trabalho em grupo – sendo inclusive sugeridos contrastes com o das escolas –, especialmente quando são marcadas, no caso das professoras, a presença ausente dos colegas de subgrupo nas passagens a que se referem ao GTB.

4. A natureza da atuação do grupo no nível mesossistêmico do ambiente ecológico dos seus sujeitos, sobretudo no que diz respeito à relação estabelecida com as escolas, sustentou-se na ponderação de alternativas para uma comunicação do trabalho que nele era desenvolvido a propósito das próprias escolas.

A propósito dos espaços criados pelo grupo na universidade e nas escolas, é de se refletir em que medida o desempenho das atividades reforçou ou enfraqueceu as divisões simbólicas que marcam estas duas instâncias de produção de conhecimento

educativo. Quando uma das professoras enfatiza, em seu discurso, que a ligação do seu grupo com a universidade foi do tipo “unha e carne”, cabe ponderar em que medida essa concepção teve ligação com o papel de aprendente que atribuiu a si perante os colegas “da universidade”.

É de se ressaltar, no entanto, que a atuação mesossistêmica do grupo também se refletiu na descoberta reportada pelos membros sobre novas formas de atuar nos seus contextos de trabalho, fator evidente nos registros das professoras deste estudo.

5. O surgimento de uma dinâmica de encontros regulares, com pautas de trabalho e atividades específicas por cumprir – grande parte delas de cariz colaborativo – teve, inicialmente, como diretrizes apenas aspectos formais de um modelo creditado de formação. As constantes discussões sobre a avaliação dos membros inscritos, no entanto, revelam que os limites com os quais a colaboração do grupo se deparava não eram ignorados. De fato, soluções alternativas para minimizar o declive criado pelos papéis de formadores e formandos surgem entre os documentos do grupo, mas não o eliminaram por completo: a par do desenvolvimento conjunto de projetos educativos de intervenção, as demais atividades continuaram a marcar separação entre os participantes destacados como avaliadores e os destacados como avaliados.

6. O surgimento de referenciais comuns no seio do grupo é percebido nas duas linhas alternativas de ação seguidas pelos trabalhos realizados em sala de aula: o desenvolvimento de estratégias de compreensão na leitura e de estratégias de motivação para a leitura. Os referentes que tocam o trabalho colaborativo, embora não discutidos abertamente no grupo como as concepções de ensino de leitura que subjazem às ações desenvolvidas, reforçam, por meio da forma como os membros estiveram organizados para estas ações, as idéias de partilha de experiências (através da desprivatização de práticas) e de reflexão conjunta para e sobre a ação.

Em jeito de conclusão, resta abordar o tempo e os diferentes prismas sob os quais pode ser entendido no contexto do GTB.

Sob um primeiro prisma, o tempo revela-se como um dos constrangimentos que se colocaram ao trabalho desenvolvido – perspectiva expressa

pelas professoras entrevistadas – ou, mais concretamente, manifesta-se os limites inicial e final para a realização dos trabalhos colaborativos do Projeto *Línguas & Educação* em grupos auto-organizados (Outubro de 2008 a Julho de 2009).

Uma segunda faceta demonstra um tempo que se procura flexibilizar – e controlar – através das seguidas agendas do grupo, que procuravam articular outras duas agendas: a dos seus membros e a das escolas, *locus* de desenvolvimento dos projetos de investigação-ação. Tratou-se de um tempo que permitiu a criação de uma rotina para um grupo que optou por interagir em presença, em reuniões que seguiam regularidade já conhecida pelos seus participantes.

Observando, finalmente, o tempo sob um prisma preditor, entra em questão a concretização e a continuidade das potencialidades de desenvolvimento profissional até aqui discutidas. Teriam estas potencialidades vias de concretização em uma perspectiva de continuidade? Ao responder a esta questão talvez seja resolvida a encruzilhada com a qual, neste momento, precisamente na conclusão dos trabalhos de intervenção em campo, o GTB se depara: manter os laços que o torna um grupo ou colocar-se apenas como uma referência na biografia profissional dos seus membros.

Considerações finais



La familia de Felipe IV
("Las meninas")
Diego Velázquez
1656
Óleo sobre tela – 310x276cm
Museu do Prado – Madrid

Neste trabalho de investigação, procuramos compreender o desenvolvimento profissional no seio de uma experiência de cunho colaborativo, admitindo ser este um processo marcado pela alinearidade e dependente da implicação individual na situação que se propõe formativa.

Assumindo, como contexto, um grupo de trabalho constituído por diferentes atores educativos (professores, investigadores e formadores), o caminho escolhido para compreensão do objeto de estudo teve, como primeiro passo, uma análise da experiência como um todo. Com este fim, tiveram-se em conta as dinâmicas do grupo, traduzidas em atividades, papéis e relações estabelecidas entre as pessoas que nele participaram. Nesta análise, procurou-se não negligenciar um contexto mais amplo que emoldurava a experiência em si e que tinha reflexos na forma como o grupo geriu as suas dinâmicas.

Depois de analisada a experiência na sua generalidade, ocupamo-nos de dois percursos individuais desenvolvidos no seu âmbito. Na voz de duas professoras participantes do grupo de trabalho, procuramos aceder à forma como concebiam a colaboração e o trabalho em sala de aula em diferentes momentos dos seus percursos neste grupo durante o ano académico de 2008/2009. Nos paralelos possíveis, procuramos apreender momentos de estabilidade e instabilidade de concepções como indicadores de um processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Procurando contextualizar estas estabilidades e/ou transformações no trabalho que era desenvolvido no grupo, julgamos importante explorar, ainda, as concepções reveladas pelas entrevistadas sobre as dinâmicas que tinham lugar naquele contexto.

O resultado deste desenho de investigação traduziu-se, dessa forma, em um mosaico de concepções sobre o ensino da leitura (domínio temático do grupo de trabalho), sobre investigação, sobre papéis assumidos (em sala de aula e no grupo), sobre colaboração. Buscando reconstruir este mosaico em função das questões de que partiram este estudo, a análise procurou seguir uma lógica que inicia no todo (grupo), chegando ao particular (os dois percursos individuais) para retornar ao todo.

Na primeira abordagem ao todo, analisamos a forma como se organizou o grupo. Neste exercício, constatamos apologias à colaboração e a processos partilhados de decisão tanto no conteúdo como na forma em que, nos documentos do grupo, foram reportadas as suas atividades: a coletividade se fez presente numa voz

plural oferecida à primeira pessoa, um indicador também da implicação pessoal nas experiências reportadas. Percebeu-se, ainda, uma presença marcante da necessidade de gestão próxima das dinâmicas coletivas; necessidade expressa sobretudo nas calendarizações sucessivas e na divisão documentada de papéis desempenhados por alguns dos seus membros. Também foi de ressaltar, neste contexto, o modelo creditado de formação que esteve no fundo das dinâmicas do grupo, que impunha – e, de fato, foi assimilada como imposição – a estabilização de papéis (formadores e formandos) e o desenvolvimento de atividades que, à partida, poderiam não estar presentes caso não se optasse por uma creditação formal (um exemplo delas é a avaliação individualizada). A partir desta observação, é de se questionar sobre que espaços de manobra poderiam ser encontrados para o exercício de uma flexibilidade necessária ao desenvolvimento mais fluente de uma cultura de colaboração espontânea.

Particularizando a análise, buscamos respostas para as questões relacionadas com as concepções individuais que foram trazidas e repensadas no decorrer da experiência (também particular) pelo grupo. Neste âmbito, constatamos que as concepções sobre colaboração e sobre ensino demonstradas pelas professoras entrevistadas seguiram mais uma linha de aprofundamento do que propriamente de diferenciação do que inicialmente revelaram (apesar de elas sustentarem a construção de aprendizagens pelo percurso). Esse fato pode, em parte, ser explicado pela curta amplitude temporal que separou os momentos em que foram produzidos os dados, o que traz à baila a questão de se, a longo prazo, essa tendência à confirmação das concepções iniciais seria mantida.

Em retorno ao grupo, observamos que as potencialidades de desenvolvimento profissional das suas dinâmicas estiveram presentes em diferentes níveis: nas atividades de dinamização de projetos em sala de aula, que se inscreviam em demandas identificadas pelos membros (e, portanto, significativas), na variação de papéis presente no discurso das professoras, nas relações interpessoais desenvolvidas, que sugeriram abertura e segurança para expor pontos de vista, para o diálogo e para a reflexão conjunta: atividades por meio das quais concepções poderiam ser expostas, discutidas, relativizadas e, assim, reforçadas, descartadas, reformuladas ou substituídas.

Embora tenha se chegado a estas constatações, diante da questão central *como contribui uma rede profissional colaborativa para o desenvolvimento profissional do professor?*, uma espécie de síntese das questões colocadas na base deste estudo, a postura a assumir requer ponderação. Tal como já afirmamos em capítulos anteriores, o pronome interrogativo *como* abre um leque amplo de possibilidades de resposta. Nesse sentido, o caminho percorrido por esta investigação, apesar de não tão desbravador, propôs-se apenas como um dos possíveis percursos para responder a esta questão.

Neste percurso particular, procurou-se evidenciar uma transição ecológica possível no processo de desenvolvimento profissional daqueles que apostam na auto- e hetero-formação em contextos criados pelo trabalho colaborativo. Tal transição, sutil na fala das professoras entrevistadas, revela-se nos reforços às concepções prévias e, sobretudo, em alguns dilemas manifestados por elas após lançarem novos olhares sobre o ofício docente de que há anos se ocupam (ensino voltado a cumprir programas vs. ensino centrado na necessidade dos alunos, por exemplo).

Uma das conclusões transversais desta investigação recai ainda em uma constatação: a dificuldade de se avaliar, em curto prazo, uma transição ecológica no percurso de desenvolvimento profissional dos sujeitos. Sendo este estudo realizado no decurso de uma experiência em grupo, ele teve, como sustentação, dados marcados por palavras com as quais as pessoas se habituaram durante meses de trabalho (partilha, colaboração, entreajuda, ...) e cujos significados encontravam-se em construção. O afastamento temporal, neste caso, permitiria uma relativização maior da experiência em grupo e, possivelmente, a fala dos sujeitos desta investigação pudesse revelar outros aspectos que, no momento da entrevista final, ainda eram embrionários.

A orientação natural para a abordagem ao objeto de estudo pareceu-nos a qualitativa, seja pela forma como os dados foram obtidos – essencialmente por meio de entrevistas e da interação direta com pessoas –, seja pela forma como era preciso concebê-los – no seu conteúdo e na sua significação contextual.

Dentro desta perspectiva e tendo em conta as técnicas de obtenção de dados de que se lançou mão – entrevistas, *participação observante* e recolha de

documentos –, levantam-se questões que induzem uma reflexão sobre a investigação conduzida.

Sendo a investigadora um dos integrantes do grupo de trabalho onde foi desenvolvido o estudo, são inquestionáveis as marcas deste *status* híbrido na forma como ocorreram as interações estabelecidas com as entrevistadas. Se, na análise dos dados, foi importante observar os lugares a partir dos quais as professoras A e B produziam os seus discursos, neste momento importa refletir sobre a interlocutora com quem interagiam: pelo ambiente de descontração e pelos implícitos presentes nas falas, percebe-se que a interação era estabelecida mais com uma colega de grupo (com quem dividiam as reuniões e os momentos de reflexão conjunta) do que com uma investigadora.

Na medida em que não foram produzidos para os fins deste estudo, também os documentos analisados precisam ser refletidos em função das finalidades para as quais foram elaborados. Os Balanços, os Sumários e as Reflexões individuais tinham marcadas finalidades alheias a esta investigação: serviam para documentar passos do grupo (assumindo, assim, uma coordenação como interlocutor) ou para cumprir finalidades de avaliação do modelo de Oficina de Formação, no qual o grupo formalmente se convertia. Assumimos, portanto, as eventuais limitações que advêm da utilização investigativa de documentos que possuem outros destinatários e, portanto, conteúdos selecionados e reportados para outros fins. No entanto, também assumimos que o recurso a esta espécie de documentos reduz o (possível) enviesamento da produção de dados por meio da atividade de investigação e encontramos nesse fato uma mais-valia deste tipo de recurso.

A par das possibilidades e limitações presentes nas escolhas metodológicas realizadas, a condução desta investigação permitiu a observação de aspectos que ficaram por aprofundar e que poderiam ser retomados em outros estudos. Nesse sentido, no decorrer do desenvolvimento dos trabalhos em campo, surgiram como caminhos alternativos e não explorados:

- Um estudo das interações estabelecidas entre os membros grupo. Neste aspecto, seria de se aprofundar a análise nos espaços (reais e virtuais) criados por essas pessoas para o desenvolvimento das suas discussões. Sob essa perspectiva, assumem pertinência questões ligadas, sobretudo,

à direcionalidade, à interlocução e à negociação de sentidos: foram as interações maioritariamente unidirecionais ou multidirecionais? Que lugares de interlocução tiveram professores, investigadores e formadores? Que negociações ocorreram? Que implícitos foram construídos?

- Uma análise da forma como os investigadores conceberam o seu desenvolvimento profissional no âmbito das dinâmicas do grupo. As atividades teriam sido igualmente significativas para eles? Que concepções construíram ou abandonaram no percurso pelo grupo? O que deixariam registrado apenas no seu diário de investigação?
- Uma apreciação dos impactos, a longo prazo, trazidos pela experiência proporcionada pelo grupo de trabalho – e pelo projeto *Línguas & Educação* – no desenvolvimento profissional dos sujeitos que aderiram a ela. O que diriam eles sobre a experiência um ano depois, por exemplo?

Também surge como caminho possível um estudo sobre as dinâmicas e as percepções individuais construídas pelos participantes dos outros grupos de trabalho criados no âmbito do projeto *Línguas & Educação*, no sentido de observar que paralelos podem ser estabelecidos entre as diferentes dinâmicas de colaboração criadas.

Face às muitas questões que surgiram no *trilhar* desta investigação, fruto de novos olhares que se foram construindo sobre o objeto de estudo, às opções que imperativamente se colocaram no caminho e que exigiram decisões nem sempre pacíficas, pode-se afirmar que sobre este mesmo trilhar apresenta-se um percurso de desenvolvimento profissional não diretamente abordado nestas linhas, mas nelas presente. Essa constatação leva-nos a observar que, ao lado dos três percursos acompanhados (o do grupo e os de dois dos seus integrantes), neste estudo também é oferecido um quarto: o da investigadora, que também integrou o panorama reportado nesta investigação.

Bibliografia

- Alarcão, I. (2006a). Continuar a formar-se, renovar e inovar. In Sá-Chaves, I. *et al.* (orgs.). *Isabel Alarcão: Percursos e Pensamento*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 129-154. (Obra original publicada em 1992)
- Alarcão, I. (2006b). Um olhar reflexivo sobre a supervisão. In Sá-Chaves, I. *et al.* (orgs.). *Isabel Alarcão: Percursos e Pensamento*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 295-318. (Obra original publicada em 1999)
- Alarcão, I. (2001). Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. In Alarcão, I. (org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artes Médicas. pp. 135-144.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão: um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (2007). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In Sá-Chaves, I. (org.). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas Áreas da Formação de Professores e de Outros Profissionais* (2ª ed). Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 133-148. (Obra original publicada em 1994)
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª ed. revista e desenvolvida). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Allard, C., Goldblatt, P.; Kemball, J.; Kendrick, S.; Millen, K. & Smith, D. (2007). Becoming a reflective community of practice. *Reflective Practice*, 8 (3), 299-314.
- Andrade, A. I. & Canha, M. B. (2006). Estudo das imagens das línguas em contextos de formação de professores: contributo para um projecto de educação para o plurilinguismo. *Cadernos do Lale*, série reflexões, n.º 2. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 59-71.
- Andrade, A. I. (coord.); Pereira, L. A.; Araújo e Sá, H.; Bastos, M; Canha, M. B.; Cardoso, I.; Espinha, A.; Gomes, S.; Gonçalves, L.; Martins, E.; Martins, F.; Pinho, A. S.; Sá, C.; Sá, S. & Santos, L. (orgs.). (2008). *Línguas e Educação: Orientações para um Trabalho Colaborativo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- André, M. (2005). *Etnografia da Prática Escolar* (12ª ed.). Campinas: Papirus.
- Aubusson, P.; Steele, F.; Dinham, S. & Brady, L. (2007). Action learning in teaching learning community formation: informative or transformative?, *Teacher Development*, 11 (2), 133-148.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo* (3ª ed., 2004). Lisboa: Edições 70. (Traduzida)

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora. (Traduzida)

Borko, H. & Putnam, R. (1995). Expanding a Teacher's Knowledge Base: a Cognitive Psychological Perspective on Professional Development. In Guskey, T. & Huberman, M. (eds.). *Professional Development in Education: New Paradigms & Practices*. New York: Teachers College Press, Columbia University. pp. 35-65.

Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. In Bronfenbrenner, U. (ed.). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications. pp. 3-15.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas. (2ª Reimpressão, 2002, traduzida)

Burguess, R. G. (2001). *A Pesquisa de Terreno: uma Introdução*. Tradução. Oeiras: Celta Editora. (Traduzida)

Canário, R. (2008). Desenvolvimento profissional dos professores. *Noesis*, n. 72, Jan./Mar. 2008, 22-23.

Clandinin, J. & Connelly, M. (1995). Teacher's professional knowledge landscapes: secured, sacred, and cover stories. In Clandinin, J.; Connelly, M.; Craig, C.; Davies, A.; Fang He, M.; Hogan, P.; Huber, J.; Whelan, K. & Young, R. (eds.). *Teacher's Professional Knowledge Landscapes*. New York: Teacher's College Press. pp. 3-15.

Collay, M.; Dunlap, D.; Enloe, W.; Galgon Jr., G. W. (1998). *Learning Circles: Creating Conditions for Professional Development*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press Inc.

Correia, J. (2001). *Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores*. Porto: Edições ASA.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Tradução: Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora.

Domingues, I. (2006). Grupos dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. In Pimenta, S. G.; Ghedin, E. & Franco, M. A. S. (orgs.). *Pesquisa em Educação: Alternativas Investigativas com Objetos Complexos*. São Paulo: Edições Loyola. pp. 165-182.

Drever, E. (1997). *Using Semi-structured Interviews in Small-scale Research: a Teacher's Guide*. Glasgow: The Scottish Council for Research in Education.

- Ezpeleta, J. (1989). Notas sobre pesquisa participante e construção teórica. In Ezpeleta, J. & Rockwell, E. (orgs.). *Pesquisa Participante* (2ª ed.). São Paulo: Cortez. pp. 77-93. (Tradução)
- Figueiredo, A. (2001). Redes de educação: a surpreendente riqueza de um conceito. In Conselho Nacional de Educação (org.). *Seminário "Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento"*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Freeman, D. (1996). Redefining the relationship between research and what teachers know. In Bailey, K & Nunan, D. *Voices from the Language Classroom: Qualitative Research in Second Language Classroom*. New York: Cambridge University Press. pp. 88-115.
- Freitas, M. T. (2003). A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In Freitas, M. T. A; Souza, S. J. & Kramer, S. (orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa*. São Paulo: Cortez. pp. 26-38.
- Freitas, M. T. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, Julho/2002, 21-39.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A Escola como Organização Aprendente: Buscando uma Educação de Qualidade* (2ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Geraldi, J. W. (2002). Concepções de linguagem e ensino de português. In Geraldi, J. W. (org.). *O Texto na Sala de Aula* (3ª ed.). São Paulo: Ática. pp. 39-46.
- Ghedin, E. & Franco, M. A. Introdução. In Pimenta, S. G.; Ghedin, E. & Franco, M. A. (orgs.). *Pesquisa em Educação: Alternativas Investigativas com Objetos Complexos*. São Paulo: Edições Loyola. pp. 7-24.
- Goldratt, E. & Cox, J. (2002). *A Meta: um Processo de Melhoria Contínua* (2ª ed.). Tradução: Thomas Corbett Neto. São Paulo: Nobel.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional: Estudos sobre Educação e Mudança*. Porto: Porto Editora. (Tradução)
- Guskey, T. & Huberman, M. (1995). Introduction. In Guskey, T. & Huberman, M. (eds.). *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. New York: Teachers College, Columbia University. pp. 1-6.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: o Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Henry, K. I. (1997). Community building in small groups. In Stringer, E. [et al]. (eds.). *Community-Based Ethnography: Breaking Traditional Boundaries of Research, Teaching, and Learning*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates. pp 38-52.

Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development: some intersections. In Guskey, T. & Huberman, M. (eds.). *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. New York: Teachers College, Columbia University. pp. 192-224.

Kagan, D. (1992). Professional growth among pre-service and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129-169.

Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: an Introduction to its Methodology*. Newbury Park (CA): Sage Publications.

Leite, S. A. & Amaral, C. W. (2000). O processo de alfabetização escolar numa perspectiva crítica. *Revista on-line Prof. Joel Martins*, v. 2, Out/2000, 104-132.

Leite, S. A. & Colombo, F. A. (2006). A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In Pimenta, S. G.; Ghedin, E. & Franco, M. A. (orgs.). *Pesquisa em Educação: Alternativas Investigativas com Objetos Complexos*. São Paulo: Edições Loyola. pp 117-136.

Lerner, R. (2005). Foreword. In Bronfenbrenner, U. (ed.). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications. pp. ix- xxvi.

Lima, J. (2007). Redes na Educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 151-181.

Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Lüdke, M. & André, M. (2005). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU. (Obra original publicada em 1986)

Martins, G. A. (2006). *Estudo de Caso: uma Estratégia de Pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento Profissional do Professor: a Chave do Problema?* Ponta Delgada: Universidade dos Açores e Direcção Regional da Ciência e Tecnologia.

Nason, P. G. (1997). The impact of group interactions on meaning-making: learning qualitative research methodology. In Stringer, E. [et al]. (eds.). *Community-based ethnography: breaking traditional boundaries of research, teaching, and learning*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates. pp 85-94.

Nova Fronteira (1999). *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 1. ed. (15ª impressão). São Paulo: Editora Nova Fronteira.

Oliveira-Formosinho, J. (2002a). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores: uma investigação na formação de educadores de infância. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I: da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora. pp. 94-120.

Oliveira-Formosinho, J. (2002b). A Supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática. *Revista Infância e Educação: Investigação e Práticas (Revista do GEDEI)*, n. 4, Setembro/2002, 42-68.

Oliveira-Formosinho, J. (2002c). Um capítulo metodológico: os estudos de caso. In Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T. (orgs.). *Formação em Contexto: uma Estratégia de Integração*. São Paulo: Pioneira. pp. 89-108.

Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.

Pajares, M. (1992). Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

Pinho, A. S. (2008). Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas. Tese de Doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.

Robson, C. (2002). *Real World Research: a Resource for Social Scientists and Practitioner-researchers* (2ª ed). London: Blackwell Publishing.

Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso. Questão de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, n. 71, Out./Dez. 2007, 24-29.

Sá-Chaves, I. (2007a). Formação, competências e conhecimento profissional. In Sá-Chaves, I. (org.). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas Áreas da Formação de Professores e de Outros Profissionais* (2ª ed). Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 91-100. (Obra original publicada em 1998)

Sá-Chaves, I. (2007b). A qualidade da escola somos nós. In Sá-Chaves, I. (org.). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas Áreas da Formação de Professores e de Outros Profissionais* (2ª ed). Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 21-30. (Obra original publicada em 1997)

Sadalla, A. M.; Wisnivesky, M.; Saretta, P.; Paulucci, F. C.; Vieira, C. P. & Marques, C. A. E. (2005). Partilhando formação, prática e dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (1), Junho/2005, 71-86.

Schön, D. (1990). *Educating the reflexive practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. [s.l.]: Basic Books.

Sercu, L. & St. John, O. (2007). Teacher's beliefs and their impact on teaching practice: a literature review. In Raya, M. & Sercu, L. (eds.). *Challenges in teacher development: learner autonomy and intercultural competence*. Frankfurt: Peter Lang GmbH. pp. 41-64.

Shulman, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In Wittrock, M. (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: McMillan. pp. 3-36.

Shulman, L. (2004a). Teaching Alone, Learning Together: Needed Agendas for the New Reforms. In Wilson, S. (ed.). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass. pp. 309-333. (Obra original publicada em 1988)

Shulman, L. (2004b). Those who understand: knowledge growth in teaching. In Wilson, S. (ed.). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass. pp. 187-215. (Obra original publicada em 1986)

Stake, R. (1995). *The Art of Case Study*. Thousand Oaks (California): Sage Publications Inc.

Tavares, J. & Alarcão, I. (1999). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina. (Obra original publicada em 1985)

Tavares, J.; Pereira, A.; Gomes, A.; Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Tudball, L. (2007). 'Professional learning communities': exploring their power and influence in teacher professional learning. In Berry, A.; Clemans, A. & Kostogriz, A. (eds.). *Dimensions of Professional Learning. Professionalism, Practice and Identity*. Rotterdam: Sense publishers. pp. 121-135.

Vala, J. (1989). A análise de conteúdo. In Silva, A. S. & Pinto, J. M. (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (3ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In Vieira, F.; Moreira, M. A.; Barbosa, I.; Paiva, M. & Fernandes, I. S. *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Vieira, F. (1992). A relação investigador-professor no contexto da investigação educacional. In Tavares, J. (Dir.). *Cadenos CIDInE*, nº 5, *Supervisão e Formação de Professores*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção educacional. pp. 23-31.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge.

Wenger, E.; McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: a Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos* (3ª ed.). Tradução: Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman.

Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula: Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (2004). *Diarios de Clase: un Instrumento de Investigación y Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea.

Zago, N. (2003). A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In Zago, N.; Carvalho, M. P. & Vilela, R. A. T. (orgs.). *Itinerários de Pesquisa: Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 287-309.

Zanelli, J. C. (1997). Estudo do desempenho pessoal e organizacional: bases para o desenvolvimento de equipe de consultores. *Revista de Administração Contemporânea*, 1 (2), Maio/Ago. 1997, 121-147.

Zeichner, K. (2008). *A Critical Analysis of Reflection as a Goal for Teacher Education*. Versão revista de comunicação apresentada no ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), Porto Alegre, Brasil, 30 de Abril de 2008.

Legislação:

Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro.

Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de Maio.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro.

Outras referências

Velazquez, D. (1656). *La familia de Felipe IV*. Óleo sobre tela, 310x276cm. Museu do Prado, Madrid – Espanha.

Anexos

Anexo I – Calendário de atividades do projeto *Línguas & Educação: construir e partilhar a formação* (2008/2009) e resumo das plenárias

Data/Período	Atividades	Duração
18/10/2008	Primeira sessão plenária – Constituição dos grupos de trabalho.	7h
22/11/2008	Segunda sessão plenária – Início da elaboração dos planos de trabalho de cada GT.	7h
Novembro/2008	Trabalho em GT.	5h
Janeiro/2009	Trabalho em GT.	5h
24/01/2009	Terceira sessão plenária – Desenvolvimento dos planos de trabalho de cada subgrupo (grupos menores constituídos no interior de cada GT) e elaboração do balanço da primeira fase do projeto.	7h
28/02/2009	Quarta sessão plenária – Partilha dos balanços de cada grupo e entrega/recolha das reflexões individuais sobre o percurso na primeira fase.	5h
Março/2009	Trabalho em GT.	5h
28/03/2009	Quinta sessão plenária – Balanço do andamento dos trabalhos sob a perspectiva de um dos consultores do projeto (Flávia Vieira).	5h
14/04/2009	Entrega/recolha de uma revisão sobre um texto a escolha dos participantes que optaram pela formação creditada.	-
Abril e Maio/2009	Trabalho em GT.	8h
04/05/2009	Data limite para <i>feedback</i> sobre a primeira reflexão e sobre a ficha de leitura.	-
09/05/2009	Sexta sessão plenária – Entrega/recolha da segunda reflexão individual elaborada com orientação de um guião, trabalho em subgrupo e organização da VII sessão plenária.	7h
Junho e Julho/2009	Trabalho em GT.	7h
10/07/2009	Sétima sessão plenária – Apresentação do trabalho realizado no âmbito do projeto, reflexões sobre o trabalho na voz dos seus participantes, balanço do projeto na perspectiva de um dos consultores do projeto (Guilherme Prado).	7h
15/07/2009	Entrega dos portfólios para avaliação do percurso pelas oficinas de formação.	-

Resumo das plenárias

Plenária	Eixo(s) temático(s)	Objetivos ¹	Documentos produzidos
I 18/10/2008 (7h)	<ul style="list-style-type: none"> - Investigação e ação educativas - Desenvolvimento profissional - Culturas de colaboração <p>Título: “Colaboração em práticas de educação linguística: projectos de desenvolvimento profissional”</p>	<p>Trabalho em CDP</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflectir sobre a organização do trabalho do projecto; - Apresentar e discutir os trabalhos propostos pelos GT. <p>Trabalho em GT</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o grupo; - Definir os objectivos do grupo; - Definir os objectivos de cada elemento do grupo. 	<p>Individuais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Instrumento de identificação / Documento de caracterização; - Questionário de Avaliação da Plenária; - Ficha de inscrição nas oficinas. <p>Do GT</p> <ul style="list-style-type: none"> - Balanço e Sumário do trabalho do dia; - Plano de trabalho (primeira versão).
II 22/11/2008 (7h)	<p>Investigação-ação e os seus contributos para o desenvolvimento profissional</p> <p>Título: “Projectos de educação em línguas: que lugar para a investigação colaborativa?”</p>	<p>Trabalho em CDP</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflectir sobre a importância da investigação-ação na construção de um projecto educativo capaz de promover desenvolvimento profissional. <p>Trabalho em GT</p> <ul style="list-style-type: none"> - Redefinir o plano de trabalho conjunto a partir do contributo dado pelos participantes e/ou grupos em função da temática específica do GT e dos contributos da investigação colaborativa; - Reflectir sobre o trabalho até aí desenvolvido, incluindo as possibilidades de interacção/partilha entre os diferentes participantes. 	<p>Individual</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionário de Avaliação da Plenária; <p>Do GT</p> <ul style="list-style-type: none"> - Balanço e Sumário do trabalho do dia.
III 24/01/2009 (7h)	<p>Trabalho colaborativo e culturas de colaboração nas escolas</p> <p>Título: “Trabalho colaborativo: que implicações nas práticas de educação em línguas?”</p>	<p>Trabalho em CDP</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflectir sobre a importância do trabalho colaborativo para o desenvolvimento profissional. - Apresentar e discutir o trabalho já desenvolvido, com vista à sua melhoria para intervenção nas práticas de educação em línguas. <p>Trabalho em GT</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflectir sobre as formas de interacção/colaboração entre todos de modo a melhorar a construção conjunta de conhecimento. 	<p>Individual</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionário de Avaliação da Plenária; <p>Do GT</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha de observação; - Balanço e Sumário do trabalho do dia; - Balanço da primeira fase do percurso de cada GT no projeto.
IV 28/02/2009 (5h)	<p>Concepção e intervenção de projetos colaborativos de educação em línguas</p>	<p>Trabalho em CDP</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflectir sobre o trabalho que tem sido desenvolvido pelos GT's partindo das notas dos observadores da última 	<p>Individual</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionário de Avaliação da Plenária;

¹ Fonte: Folhetos de divulgação das sessões plenárias.

	Título: “Projectos colaborativos de educação em línguas: da concepção à intervenção”	plenária. Trabalho em GT - Conceber, planificar e desenvolver projectos colaborativos de educação em línguas; - Pensar a intervenção nos terrenos de acção educativa (sala de aula, escola, ...).	Do GT - Balanço e Sumário do trabalho do dia.
V 28/03/2009 (5h)	Balanço do andamento dos trabalhos sob a perspectiva de um dos consultores do projeto (Flávia Vieira). Título: “Projectos colaborativos de educação em línguas: da intervenção à reflexão sobre a acção”	Trabalho em CDP - Reflexão sobre os caminhos pedagógico-didáticos da comunidade. Trabalho em GT - Reflectir sobre o trabalho que tem sido desenvolvido pelos GT's e pelos subgrupos; - Fazer o ponto da situação dos vários projectos de intervenção; - Reflectir sobre o contributo do GT para a melhoria das práticas de acção educativa.	Individual - Questionário de Avaliação da Plenária; Do GT - Balanço e Sumário do trabalho do dia.
VI 09/05/2009 (7h)	Plenária dedicada ao trabalho em GT e à organização da plenária seguinte. Título: “Do projecto de intervenção à construção de conhecimento sobre as práticas: análise, reflexão e propostas”	Trabalho em CDP - Reflexão sobre a forma de apresentar o trabalho desenvolvido pelos GT's à restante comunidade educativa; - Análise e reflexão sobre o conhecimento possibilitado pelo projecto de formação/investigação. Trabalho em GT - Analisar o desenvolvimento do projecto (resultados do projecto de intervenção); - Fazer o ponto da situação dos vários projectos de intervenção e do seu contributo; - Definir as tarefas a desenvolver para a Plenária de 10 de Julho.	Individual - Questionário de Avaliação da Plenária; Do GT - Balanço e Sumário do trabalho do dia.
VII 10/07/2009 (7h)	- Reporte (dos) e reflexão sobre os trabalhos realizados no âmbito de cada GT; - Balanço do projeto na perspectiva de um dos consultores do projeto (Guilherme Prado). Título: “Línguas e Educação: uma comunidade de desenvolvimento profissional em construção?”		Individual - Questionário de Avaliação da Plenária; Do GT - Livro de Resumos dos trabalhos de intervenção em sala de aula.

Anexo II – Calendário de reuniões do GTB

Data da Reunião	Documentos produzidos (quanto à gestão do grupo)
Plenária I 18/10/2008	- Balanço; - Sumário; - Plano de trabalho (primeira versão).
Reunião I 07/11/2008	- Balanço; - Sumário.
Plenária II 22/11/2008	- Balanço; - Sumário.
Reunião II 05/12/2008	- Balanço; - Sumário; - Ata.
Reunião III 16/01/2009	- Balanço; - Sumário; - Versão inicial do plano de trabalho dos três subgrupos do GTB.
Plenária III 24/01/2009	- Balanço; - Sumário.
Reunião IV 20/02/2009	- Balanço; - Sumário; - Documento de formalização de papéis e funções no GTB.
Plenária IV 28/02/2009	- Balanço; - Sumário; - Calendário do grupo (primeira versão).
Reunião V 13/03/2009	- Balanço; - Sumário.
Plenária V 28/03/2009	- Balanço; - Sumário.
Reunião VI 24/04/2009	- Balanço; - Sumário; - Calendário do grupo (segunda versão).
Plenária VI 09/05/2009	- Balanço; - Sumário; - Calendário do grupo (terceira versão).
Reunião VII 22/05/2009	- Balanço; - Sumário.
Reunião VIII 26/06/2009	
Plenária VII 10/07/2009	-

Anexo III: Perfil dos membros do GTB – início do projeto

Identificação	Sexo (M/F)	Local de trabalho	Habilitações literárias	Língua(s) que ensina ou está habilitado(a) a ensinar	Tempo de serviço (em sala de aula)	Experiência com investigação para além da licenciatura	Atividade(s) atual(is)
P1	F	Universidade de Aveiro	Doutoramento	Português, Latim e Grego	1 ano e 4 meses	Sim	Desenvolve investigações em âmbito de Pós-doutoramento.
P2	M	Escola de Ensino Secundário A	Licenciatura	Inglês	18 anos	Não	Leciona Inglês no Ensino Secundário.
P3	F	Escola de Ensino Secundário B	Licenciatura	Português	23 anos	Sim	- Leciona Português no Ensino Secundário; - É supervisora cooperante; - Desenvolve investigação no âmbito de um Doutoramento.
P4	F	Escola de Ensino Básico (1º ciclo)	Magistério Primário e Licenciatura	Português	20 anos	Sim	- Leciona no Ensino Básico (1º ciclo); - Desenvolve investigação no âmbito de um Mestrado.
P5	F	Universidade de Aveiro	Licenciatura	Português	1 ano (estágio)	Sim	- Desenvolve investigações em um dos laboratórios da universidade; - Desenvolve investigação no âmbito de um Doutoramento.
P6	F	Escola de Ensino Básico (2º e 3º ciclos)	Licenciatura	Português	23 anos	Sim	- Leciona Português no Ensino Básico (2º ciclo); - Desenvolve investigação no âmbito de um Mestrado.
P7	F	Universidade de Aveiro	Licenciatura	Português e Inglês	1 ano (estágio)	Sim	Desenvolve investigação no âmbito de um Mestrado.
P8	F	Escola de Ensino Secundário A	Licenciatura	Português e Francês	20 anos	Sim	- Leciona Português no Ensino Básico (3º ciclo) e Secundário; - É supervisora cooperante; - Desenvolve investigação no âmbito de um Mestrado.

Identificação	Sexo (M/F)	Local de trabalho	Habilitações literárias	Língua(s) que ensina ou está habilitado(a) a ensinar	Tempo de serviço (em sala de aula)	Experiência com investigação para além da licenciatura	Atividade(s) atual(is)
P9	F	Universidade de Aveiro	Doutoramento	Português	24 anos	Sim	- Leciona no Ensino Superior em cursos de formação inicial e contínua de professores; - Desenvolve investigações na área do ensino da Língua Materna.
P10	F	Escola de Ensino Secundário A	Parte curricular de Mestrado	Português	30 anos	Sim	- Leciona Português no Ensino Básico (3º ciclo) e Secundário; - É supervisora cooperante; - Desenvolve investigação no âmbito de um Doutoramento.
P11	F	Escola de Ensino Básico (1º ciclo)	Magistério Primário e Licenciatura	Português	28 anos	Não	Leciona no Ensino Básico (1º ciclo)
P12	F	Universidade de Aveiro	Licenciatura	Português e Inglês	1 ano (estágio)	Sim	- Desenvolve investigações em um dos laboratórios da universidade; - Desenvolve investigação no âmbito de um Doutoramento.

Anexo IV – Roteiro básico de questões da primeira entrevista

Objetivo(s)	Questões centrais	Questões auxiliares	Observações
1 Introduzir a entrevista (apresentação da proposta, garantia da confidencialidade e pedido de autorização para a gravação em áudio)			
1 Obter o ponto de vista do entrevistado sobre as propostas do projeto <i>Línguas & Educação: construir e partilhar a formação</i>	<p>1. Que razões a levaram a aderir ao projeto <i>Línguas e educação: construir e partilhar a formação</i>?</p> <p><i>Uma das quatro grandes finalidades deste projeto é a de “Contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes” (folheto de divulgação, p. 6).</i></p> <p>2. Como acha que o trabalho colaborativo, que é a principal aposta deste projeto, pode contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional? E qual acha que vai ser o seu contributo para o desenvolvimento do projeto?</p>	2.1 Poderia também expor os principais ganhos e constrangimentos deste tipo de trabalho aqui proposto?	
2 Perceber o papel/função que o entrevistado se atribui enquanto professor de Língua Portuguesa, as finalidades que coloca para o seu ensino e os recursos didáticos que julga importantes.	<p><i>O grupo de trabalho de que participamos é formado, em quase a sua totalidade, por professores de língua portuguesa por formação ou por função...</i></p> <p>3. O que é ser professor de língua portuguesa?</p> <p><i>Sobre as finalidades do que ensina...</i></p> <p>4. Para que ensina o que ensina? Que finalidade deve ser atribuída aos assuntos que são trazidos para a sala de aula?</p> <p>5. E, para atingir essa(s) finalidade(s), de onde se deve partir para realizar o trabalho didático? (que recursos, entre materiais, assuntos..., devem ser tidos em conta?)</p>	4.1 Que competências/attitudes precisam ser desenvolvidas nos alunos? (em relação à língua, em geral, e à leitura, especificamente)	
3 Apreender os conhecimentos que o professor julga importantes para o seu trabalho.	6. Que conhecimentos julga serem fundamentais para a sua atuação em sala de aula?		

Anexo V – Roteiro básico de questões da segunda entrevista

Objetivo(s)	Questões centrais	Questões auxiliares	Obs.
Introduzir a entrevista (apresentação da proposta, garantia da confidencialidade e pedido de autorização para a gravação em áudio)			
Observar estabilidade ou alterações conscientes sobre concepções acerca do trabalho colaborativo.	<p>1 O que é trabalho colaborativo para você?</p> <p>2 De que forma o que disse se adequa ao trabalho que desenvolvemos no GTB?</p> <p>3 Essa experiência no GTB contribuiu para o que pensava ser um trabalho colaborativo?</p>		
Identificar perspectivas individuais sobre dinâmicas ocorridas em nível micro, meso e macrossistêmico, tomando como referência o GTB.	<p>4 Que contributos pensa que efetivamente ofereceu ao trabalho que desenvolvemos?</p> <p>5 Que papéis acha que desempenhou neste grupo?</p> <p>6 Como correu o projeto de investigação-ação que desenvolveu na sua escola?</p> <p>7 Que ligações encontra entre as atividades do GTB e a escola onde trabalha? E que ligações pensa que existem ou existiram entre o GTB e os outros GT's e a Universidade?</p> <p>8 Que imagem de leitura construímos enquanto professores? E que imagem de Língua Portuguesa?</p>	<p>6.1 Que mais-valias trouxe?</p> <p>6.2 Que dificuldades sentiu?</p>	
Identificar estabilidades ou alterações conscientes sobre aspectos ligados ao ensino da Língua Portuguesa e ao desenvolvimento profissional.	<p>9 Essa experiência contribuiu para o que repensasse o seu papel enquanto professor de Língua Portuguesa, especialmente enquanto professor de leitura?</p> <p>10 De que forma acha que a experiência que tivemos contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal e profissional?</p> <p>11 Que conhecimento mais relevante pensa ter construído nestes meses de trabalho em grupo?</p>		
Com base na primeira entrevista concedida, identificar pontos de permanência, de acréscimo, supressão ou alteração no discurso da primeira entrevista distribuído em categorias.	Mostrar o tratamento prévio dos dados da primeira entrevista. Algo a acrescentar/modificar/retirar?		

Anexo VI – Perfis das Professoras A e B

Professora A (P6)

	A) Caracterização profissional	B) Motivações e expectativas em relação ao projeto <i>Línguas & Educação</i>	C) Contributos pessoais disponibilizados à experiência do projeto e papéis auto-atribuídos no grupo
Fonte	Excertos		
Entrevista 1 (Novembro de 2008) Anexo VII	<p>“Não, é assim: eu, a partir de noventa e dois, comecei a ensinar o Português, mas em simultâneo com História, porque eu sou licenciada em História. Então eu fiz estágio e fui obrigada a fazer estágio também em Português. E comecei a ensinar... ensino... Portanto, era professora de História e de Língua Portuguesa.” (Anexo VII, p. ii)</p>	<p>“A principal razão foi porque... estou no mestrado e a minha tese eh... ‘tá ligada um pouco a... ‘tá... tem sempre a intervenção da leitura [...]” (Anexo VII, p. i)</p> <p>“Outra razão é porque, como sou professora de Língua Portuguesa, que não é a minha formação de base, tenho sempre necessidade de... de aprender novas estratégias, novas formas de motivar os alunos para a leitura [...]” (Anexo VII, p. i)</p> <p>“Ora, há três anos que estou sempre com a Língua Portuguesa, mas houve anos anteriores em que... estive dois ou três anos sem dar a Língua Portuguesa. E, portanto, há sempre uma... tenho sempre que me atualizar...” (Anexo VII, p. ii)</p>	<p>“O meu contributo é... Eu penso sempre que é pequenino [risos].” (Anexo VII, p. vi)</p> <p>“É assim: a minha experiência, não é? As experiências que faço com os alunos, que são, por vezes... Muitas vezes não ficam registadas, mas acho que são... [pausa] Pronto, são sempre... têm sempre o seu valor...” (Anexo VII, p. vi)</p> <p>“E depois o meu trabalho, o trabalho pessoal que possa fazer a nível de investigação, a nível de... o que possa fazer em conjunto com as outras colegas.” (Anexo VII, p. vi)</p> <p>“O que possa fazer a mais, além daquilo que já pratico em sala de aula, do trabalho que possa vir a contribuir, portanto, e a boa vontade! [pausa] Mas o que é essencial é termos boa vontade.” (Anexo VII, p. vi)</p> <p>“Há uma coisa que eu... que eu sempre acho que sou, que é... Pronto, tenho, tenho muita... sou ansiosa, tenho muita angústia, pronto, no projeto sou o que quer que seja, mas depois sei que consigo. Mas tem uma coisa que... ahm... [risos] aquilo que os jogadores de futebol dizem, humildade [risos].” (Anexo VII, p. vi)</p> <p>“Que... porque sei aceitar sempre qual’... [pausa] consigo aceitar sempre a opinião dos outros sem fazer prevalecer a minha e, por vezes, acho que... erro.” (Anexo VII, p. vi)</p>

	A) Caracterização profissional	B) Motivações e expectativas em relação ao projeto <i>Línguas & Educação</i>	C) Contributos pessoais disponibilizados à experiência do projeto e papéis auto-atribuídos no grupo
Fonte	Excertos		
Documentos de caracterização	<p>“Ao longo da minha vida profissional, tenho vindo a reflectir e a preocupar-me com as questões ao nível de uma melhoria nas práticas educativas do processo de ensino/aprendizagem.</p> <p>As constantes mudanças e a integração cada vez maior de alunos de outras culturas e línguas motivou-me e levou-me a encetar um trabalho investigativo em PLNM [Português Língua Não-Materna]. Cada vez mais o professor deve ser crítico-reflexivo, o que tem vindo a ser frequente nas minhas práticas.</p> <p>Biografia profissional</p> <p>Professora do QE [quadro de escola] do 2.º ciclo na escola EB 2/3 de Fermentelos, do grupo 100 – Língua Portuguesa e História e Geografia de Portugal. Licenciatura em História – Coimbra.</p> <p>Actualmente frequento o M. [mestrado] em G. [gestão] Curricular pela necessidade de me actualizar, de investigar e de melhorar a nível de práticas educativas. [...]</p> <p>Considero que a heterogeneidade com que nos deparamos no nosso dia-a-dia e as turmas que temos na nossa frente “obriga-nos” a repensar em cada momento de nossa acção educativa.” (Professora A, Documento de caracterização inicial, 18/10/2008)</p>	<p>“Tenho como objectivo nesta formação poder efectuar e adquirir um contributo (a nível de grupo) no domínio das línguas, se possível em PLNM.” (Professora A, Documento de caracterização inicial, 18/10/2008)</p>	

Fonte	A) Caracterização profissional	B) Motivações e expectativas em relação ao projeto <i>Línguas & Educação</i>	C) Contributos pessoais disponibilizados à experiência do projeto e papéis auto-atribuídos no grupo
	Excertos		
Reflexões	<p>“A mudança é irreversível, e nenhum ser humano se pode eximir à actividade de pensar e de se ajustar ao desenvolvimento do meio envolvente. Nesta linha de vida, de percurso pessoal e profissional, cada um de nós poderá ter o ensejo de mudar ou simplesmente acompanhar ou não a mudança [...]” (Professora A, Reflexão 1, Fevereiro de 2009)</p> <p>“[...] penso que a partir de agora a minha formação académica e pedagógica terá um novo olhar, uma riqueza infinita de assuntos para reflectir, para aprofundar e inovar.” (Professora A, Reflexão 2, Maio de 2009)</p>		<p>“[...] reconheço que poderia fazer mais e melhor; colaborei, mas achei que deveria ter feito mais, pois a dificuldade em conciliar, algumas vezes, o profissional (o trabalho) com a formação foi algo que me incomodou e por isso reconheço que os outros membros colaboraram mais. A minha humildade permite-me dizer que este foi um dos meus handicaps e gostaria que tivesse sido diferente, gostaria de ter feito muito mas muito mais.” (Professora A, Reflexão 3, Julho de 2009)</p>
Entrevista 2 (Julho de 2009) Anexo XI			<p>“Ah! Foi um contributo... pronto, dentro do possível, que tinha que... podia ter... gostava e acho que podia ter dado mais. Só que acho que também havia outras... mas, o meu contributo foi só a nível de.. da, da... pronto, da implementação do projeto, algumas, pronto, sugestões. [...] O meu contributo foi... poderia ser melhor. Pronto, poderia ter feito mais! E o que que posso dizer mais?...” (Anexo XI, p. iv)</p> <p>“O que eu fazia? No futuro, se fosse hoje? [...]Acho que eu fazia um bocadinho mais de investigação. Foi o que me faltou. Ahm... investigação e um bocadinho de organização.” (Anexo XI, p. iv)</p> <p>“Fui de aprendente [risos], de investigadora, aprendente, também de ahm... pronto, colaboradora, um pouco de... pronto, ahm... também de investigadora, é verdade... Observadora. Observei também o que se passava nos outros grupos para tirar sugestões, não é?” (Anexo XI, p. iv)</p>

Professora B (P8)

Fonte	A) Caracterização	B) Motivações e expectativas em relação ao projeto <i>Línguas & Educação</i>	C) Contributos pessoais disponibilizados à experiência do projeto e papéis auto-atribuídos no grupo
	Excertos		
Entrevista 1 (Dezembro de 2008) Anexo VIII	<p>“Eu, aos dez anos, já queria ser professora e nunca quis ser outra coisa na vida, pronto. Ahm... mas depois, acho que se vai construindo, aos poucos, e até porque, às vezes tem q’... mesmo que se goste da profissão, antes de a implementarmos, antes de sermos professores, também não podemos dizer se vamos gostar ou não. Eu sempre gostei e a primeira aula que dei, adorei e comecei logo a... começou logo por aí.” (Anexo VIII, p. xii)</p>	<p>“Ora bem, a primeira razão tem a ver evidentemente com o meu projeto da tese, tem a ver com o fato de eu estar a fazer um projeto que tem, está relacionado com a leitura.” (Anexo VIII, p. i)</p> <p>“Apesar de eu considerar que a escrita é extremamente importante na... na... no estudo do... da Língua Portuguesa, eh... tenho estado ultimamente mais voltada e mais preocupada p’ras questões da leitura.” (Anexo VIII, p. i)</p> <p>“E, portanto, acho que a razão eh... prende-se com... evidentemente com o projeto [de tese de mestrado].” (Anexo VIII, pp. i-ii)</p> <p>“Porque é algo que me preocupa... bastante [a leitura dos alunos]. (...)” (Anexo VIII, p. ii)</p>	<p>“Eu, acima de tudo, posso contribuir com alguma experiência que já tenho, não é, ao longo destes anos. Ahm... acho que é sobretudo por aí... não propriamente experiência em investigação porque investigação estou a fazer agora, não é, mas sob’ evidentemente que eu fiz trabalho de pesquisa (...). Ahm, portanto, acho que aquilo que eu tenho ainda é sobretudo prática e talvez uma prática diversificada porque já fiz um pouco de tudo na escola... Acho que só uma coisa que eu não fiz, que foi estar num conselho executivo. De resto, já desempenhei todas as funções que há para desempenhar... se calhar, numa escola.” (Anexo VIII, p. vii)</p>

Fonte	A) Caracterização profissional	B) Motivações e expectativas em relação ao projeto <i>Línguas & Educação</i>	C) Contributos pessoais disponibilizados à experiência do projeto e papéis auto-atribuídos no grupo
	Excertos		
Documentos de caracterização	<p>“O meu percurso docente tem-se centrado mais no âmbito do Português e menos no do Francês, devido ao facto de me encontrar a orientar estágio de Português há dez anos. Para além disso, sempre me interessei pelas questões relacionadas com a leitura (primeiramente por gosto pessoal, em segundo por necessidade pessoal e, por último, porque me encontro a fazer uma dissertação de mestrado na ‘Supervisão e Abordagem de inferência na compreensão em leitura’).” (Professora B, Documento de caracterização inicial, 18/10/2008)</p> <p>“Escolhi ser professora aos dez anos de idade. Ainda hoje guardo o livro onde registei o que desejava ser quando crescesse. Nunca quis ser outra coisa. Professora de Português, porque Português é um mundo, de Francês porque me agradou a doçura da língua.</p> <p>Tenho sido, essencialmente, ao longo destes vinte e três anos, professora de Português. Continuo a gostar do que faço e a colocar um pouco de mim no que vou construindo. Quando chego ao fim do ano escolar é com saudade e nostalgia que me despeço dos alunos.</p> <p>Tenho tido um percurso que considero enriquecedor do ponto de vista pessoal e profissional, quer como professora, quer como orientadora da prática pedagógica supervisionada, no âmbito da formação inicial de professores.</p> <p>Já participei em muitos projectos, desempenhei funções diversas, mas nunca estou satisfeita, quero sempre mais. Julgo que esta ansiedade de descobrir, de aceder a novos conhecimentos tem origem no meu temperamento activo e descontente (mas como diz Pessoa: ‘Ser descontente é ser homem!’).” (Professora B, Documento de caracterização final, 15/07/2009)</p>	<p>“Espero com esta formação poder partilhar experiências e diferentes perspectivas e enriquecer o meu conhecimento pessoal e profissional.” (Professora B, Documento de caracterização inicial, 18/10/2008)</p> <p>“Nesta viagem da minha vida profissional, cheguei aqui, a esta oficina de formação, e as expectativas que trazia concretizaram-se: partilhei experiências, conhecimentos, dificuldades, receios... Fui sobretudo EU, sem disfarces, sem conhecimentos, sem máscara. Revi-me no OUTRO, perdi o medo, cresci e, quem sabe, talvez um dia comece a voar...” (Professora B, Documento de caracterização final, 15/07/2009)</p>	<p>“Aquilo que posso dar ao grupo é unicamente a minha experiência no ensino do Português, onde tenho procurado desenvolver nos alunos a compreensão de leitura, como alicerce para o desenvolvimento de outras competências, a minha experiência como orientadora de Português e a minha Formação decorrente da frequência do 1º ano do mestrado de Supervisão.” (Professora B, Documento de caracterização inicial, 18/10/2008)</p> <p>“Fui uma peça no puzzle do nosso GT, puzzle que julgo poder continuar a construir-se ou reconstruir-se em etapas/projectos futuros.</p> <p>Considero que aprendi muito, mas também dei algo de mim.” (Professora B, Documento de caracterização final, 15/07/2009)</p>

	A) Caracterização profissional	B) Motivações e expectativas em relação ao projeto <i>Línguas & Educação</i>	C) Contributos pessoais disponibilizados à experiência do projeto e papéis auto-atribuídos no grupo
Fonte	Excertos		
Reflexões		<p>“[...] procurei os motivos que me levaram a aderir a este projecto: <i>Línguas e Educação: construir e partilhar a formação</i>. A primeira resposta encontrei-a no título e nos verbos <i>construir</i> e <i>partilhar</i>. A construção e a possibilidade de trocar ideias, experiências, conhecimentos sempre me cativaram [...]” (Professora B, Reflexão 1, Fevereiro de 2009)</p> <p>“[...] pareceu-me que uma oficina de formação seria o espaço ideal para, em conjunto, procurar algumas respostas, preencher alguns espaços vazios, em suma, crescer!” (Professora B, Reflexão 1, Fevereiro de 2009)</p> <p>“Relembro a primeira reflexão e os motivos que me levaram a aderir a este projecto, que chegou ao fim, mas que é o início de um novo ciclo. A partilha de experiências, de ideias, de conhecimentos, de práticas presidiram à minha decisão e tornaram-se realidade ao longo destes nove meses.” (Professora B, Reflexão 3, Julho de 2009)</p>	<p>“[...] apesar de considerar que tenho poço a dar e muito a aprender [...]” (Professora B, Reflexão 1, Fevereiro de 2009)</p>

Fonte	A) Caracterização profissional	B) Motivações e expectativas em relação ao projeto <i>Línguas & Educação</i>	C) Contributos pessoais disponibilizados à experiência do projeto e papéis auto-atribuídos no grupo
	Excertos		
Entrevista 2 (Julho de 2009) Anexo XII			<p>“Eu acho que dei algum contributo. Portanto, não só no trabalho que eu e algumas colegas desenvolvemos, não é? Ahm... porque, pronto, foi um trabalho interessante o que fizemos e gostei de o ter feito e... acho que aprendi muito a fazê-lo, mas depois também ao grupo – GTB – porque trocamos idéias, partilhámos experiências, sem medos, sem receios e acho que aí também dei algum contributo, não é? Porque o trabalho foi divulgado, mesmo até ao grande grupo, não é? Quem sabe com algumas limitações, mas foi divulgado ao grande grupo... [...]. Também dei algo de mim [risos], um bocadinho, sim. Acho que dei um bocadinho da experiência que já tinha e daquilo que eu conhecia para lá. Portanto, não parti, quando fiz o trabalho, não parti do zero, não é? Acho que dei um bocadinho. Sobretudo baseado na experiência que eu tinha. Porque era um tema que me dizia particularmente respeito e que há anos eu ando a tentar ... conseguir compreender um bocadinho melhor, que era a inferência [...].” (Anexo XII, pp. iii-iv)</p> <p>“[...] desempenhei o papel de colega, ahm... essencialmente esse de colega, mesmo, mesmo em pé de igualdade. Ahm... às vezes desempenhei também o papel... às vezes fui supervisanda e supervisora [risos]. Ahm... por... não só eu como as minhas colegas também, não é? Acho que fomos, ao mesmo tempo, supervisandos e supervisores, não é, uns dos outros... e acho que até se foi criando uma certa amizade. Portanto, acho que houve ali uma proximidade, uma camaradagem, para além da... só daquele grau de colega [...].” (Anexo XII, p. iv)</p> <p>“[...] eu acabei por ser supervisora de mim mesma [risos], que às vezes é muito difícil, não é, e das minhas colegas e elas de mim.” (Anexo II, p. x)</p>

Anexo VII – Transcrição da Primeira entrevista – Professora A

Data: 1/11/2008

Local: Universidade de Aveiro (Mediateca)

Hora de início: 18:50

Hora do fim: 19:26

Tempo de gravação: 35 minutos e 56 segundos.

Códigos:

... pausas curtas com entonação de continuidade do discurso.

[] detalhes do contexto ou expressões não verbais.

[?] Palavra incompreensível.

‘ letra(s) ou sílaba(s) suprimida(s) na fala.

Entrevistadora: Boa noite! Ou boa tarde!..

Professora A: Boa tarde.

Entrevistadora: Ahm...eu queria que você se sentisse à vontade, já que isso aqui é uma espécie de conversa... e você vai ter outras oportunidades de rever o que a gente vai fazer aqui hoje.

Bom, primeiro eu queria saber ahm... quais foram as suas motivações para entrar neste projeto... Que razões te levaram a aderir a este projeto, *Línguas & Educação: construir e partilhar a formação?*

Professora A: A principal razão foi porque... estou no mestrado e a minha tese eh... ‘tá ligada um pouco a... ‘tá... tem sempre a intervenção da leitura, porque é a competência meta-lexical em aprendentes eslavos. É sempre necessário uma aprendizagem da leitura por parte destes alunos. Além disso... esta é uma das razões; foi uma das razões... Outra razão é porque, como sou professora de Língua Portuguesa, que não é a minha formação de base, tenho sempre necessidade de... de aprender novas estratégias, novas formas de motivar os alunos para a leitura, porque isso é sempre uma dificuldade que tenho vindo ao longo destes anos com o ensino de Português... noto isso.

Entrevistadora: Há quantos anos?

Professora A: Há quantos anos? Ahm... Ora, de noventa e dois... para cá... noventa e dois..., são...

Entrevistadora: Dezesseis...

Professora A: Dezasseeis...

Não, é assim: eu, a partir de noventa e dois, comecei a ensinar o Português, mas em simultâneo com História, porque eu sou licenciada em História. Então eu fiz estágio e fui obrigada a fazer estágio também em Português. E comecei a ensinar... ensino... Portanto, era professora de História e de Língua Portuguesa. Só que houve anos em que eu só lecionava... Só me deram... História... Portanto, não foi dezasseis anos de... da Língua Portuguesa seguidos. Portanto, havia interrupções de... Ora, há três anos que estou sempre com a Língua Portuguesa, mas houve anos anteriores em que... estive dois ou três anos sem dar a Língua Portuguesa. E, portanto, há sempre uma... tenho sempre que me atualizar...

Entrevistadora: Você se sente uma professora de Língua Portuguesa? ...

Professora A: Não percebi.

Entrevistadora: Você se sente uma professora de Língua Portuguesa?

Professora A: Sinto.

Entrevistadora: Bom, então, isso também a trouxe a este pro...jeto...

Professora A: [lança um olhar interrogativo e sorri]

Entrevistadora: Recapitulando... [risos]

Professora A: [risos]

Entrevistadora: E você sempre dá aula p'ra que níveis etários?

Professora A: [pausa] Quinto e sexto anos.

Entrevistadora: Quinto e sexto anos.

Professora A: Sempre; fui sempre...

Sempre, não. Antes de fazer o estágio era o Secundário. Portanto, depois é que fiz estágio em Ensino Básico. Foi onde apanhei... Mas até lá dava sempre sétimos, oitavos e nonos ou... até... e algumas vezes ao décimo. Mas só é a partir de noventa e dois que só fiz p'ra o Básico... Básico: quinto e sexto ano.

Entrevistadora: Hum, ok.

Professora A: Foi, assim, uma transição... Mas, daí a uns anos, já...

[pausa]

Entrevistadora: Então, essa foi uma das suas motivações para entrar neste projeto?

Professora A: Foi.

Entrevistadora: O fato de você já trabalhar na área e também por ter a sua tese ligada à temática...

Professora A: É.

Entrevistadora: Ok. Alguma coisa mais?

Professora A: Sei lá... Mais perguntas? [risos]

Entrevistadora: Ok... Ahm... No folheto de divulgação do projeto, eles dão quatro grandes finalidades para ele. Uma delas, que eu vou trazer p'ra cá agora, é contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes...

E como você acha que o trabalho colaborativo pode contribuir para o seu desenvolvimento profissional – aqui centrando mais no profissional?

Professora A: O que é que penso do trabalho colaborativo?

Entrevistadora: Como você pensa que o trabalho colaborativo pode contribuir para o seu desenvolvimento profissional?

Professora A: Neste caso só do projeto. Não é do trabalho que eu tenho fora do projeto, não...

Entrevistadora: Sim. Você pode começar pelo projeto e expandir p'ra além dele.

Professora A: Pronto. O que eu acho do trabalho... Pronto... o conceito do trabalho colaborativo e o que eu acho é que, primeiro é enriquecedor, não é? Porque a partilha de experiências é sempre boa e nós podemos chegar à conclusão que, “olha, eu já fiz isso e nem sabia que estava a fazer uma... que também havia alguém que já fazia”. Ou então “olha, uma idéia tão... tão bonita para se fazer”, não é? Acho que o trabalho... a partilha é sempre boa. E, depois, o trabalho colaborativo ainda melhora porque ajuda-nos a... p'ra mim... estou a falar no meu caso... Eu consigo fazer trabalhos, mas tenho sempre uma certa insegurança. Depois, com a ajuda de alguém até consigo perceber que até, às vezes, realiza ou realizamos trabalhos que são... que são bons, que são frutíferos! E eu acho que o trabalho colaborativo tanto é bom neste projeto quanto é bom a nível de escola, a nível de, de... pronto, entre professores.

Entrevistadora: Uhum.

Professora A: Porque eu acho que é das coisas que... Mas pode haver entre professores... A colaboração entre... ajuda a dissipar idéias, ajuda a retirar dúvidas, ajuda-nos a... [diminui o tom de voz]

Entrevistadora: E, você trabalha colaborativamente mesmo na escola...

Professora A: Trabalho, trabalho.

Entrevistadora: ... já trabalhava assim antes?

Professora A: Trabalho. Aliás, eu trabalho e sempre trabalhei já há muitos anos e acho que há escolas onde se trabalha melhor do que outras. Só que o que eu penso infelizmente o que está acontecer com o sistema de avaliação é que o trabalho colaborativo vai deixar de existir.

Entrevistadora: Por quê?

Professora A: Por quê? Porque as pessoas começam a fazer os trabalhos para si só por causa da avaliação... Porque, até aqui, nós trabalhávamos para um bolo comum. E trabalhava. Eu não me importava de estar a trabalhar mais tempo e a dar as minhas idéias. Neste momento, as pessoas guardam as idéias para si. [pausa] As melhores

idéias. [pausa] E é, é. E eu já vi, infelizmente que as pessoas têm idéias e andam a escondê-las para depois apresentar num dado momento para se fazer valer, enquanto que anteriormente, não. Nós apresentávamos... “Vamos fazer, vamos fazer este projeto. E vamos todos trabalhar”. E trabalhávamos. E agora neste momento, não. Eu penso que o trabalho colaborativo vai, vai...vai ser cada vez mais trabalho individual para as pessoas fazerem valer a sua avaliação, para serem melhores do que os outros.

Entrevistadora: Sim.

Professora A: E é... é isso.

Mas eu ainda não quero... ainda não estou nesse pé. Mas já há colegas nossas que estão.

E é isso que me entristece. Eu não tenho... mas acho que o trabalho colaborativo é... excepcional. É gratificante, mesmo que não se faça, mesmo que se trabalhe mais do que alguém ou que se dê mais do que outro qualquer... Mas sentir que...

Os contributos são sempre diferentes. Mas nós sentimos... pronto, uma certa... [pausa]. Ficamos felizes porque contribuímos com... idéias, não é?

Entrevistadora: E pensando nesse projeto mais especificamente... como o trabalho colaborativo nele pode contribuir para o seu desenvolvimento profissional?

Professora A: No projeto, né?

É, pois, o projeto... Acho que, se nós conseguíssemos... nós, no projeto, colaborarmos todos e cada um com o seu contributo será um projeto melhor do que um projeto individual, que fica limitado, que nós não temos a partilha do colega para saber se estamos a fazer bem ou se podemos melhorar. Não é?

[pausa]

Entrevistadora: Sim, até agora a gente falou sobre o que que o projeto, o trabalho colaborativo pode contribuir para você.

E agora vamos pensar ao contrário: no que você acha que pode contribuir para o projeto? Esse projeto específico?

Professora A: O que que eu posso contribuir...

Entrevistadora: Ahm... qual acha que vai ser o seu contributo para o desenvolvimento do projeto?

Professora A: O meu contributo é... Eu penso sempre que é pequenino [risos]. É assim: a minha experiência, não é? As experiências que faço com os alunos, que são, por vezes... Muitas vezes não ficam registadas, mas acho que são... [pausa] Pronto, são sempre... têm sempre o seu valor... E depois o meu trabalho, o trabalho pessoal que possa fazer a nível de investigação, a nível de... o que possa fazer em conjunto com as outras colegas. O que possa fazer a mais, além daquilo que já pratico em sala de aula, do trabalho que possa vir a contribuir, portanto, e a boa vontade! [pausa] Mas o que é essencial é termos boa vontade.

Entrevistadora: Há alguma característica sua que você acha pode ser...

Professora A: Grave?

Entrevistadora: Não, que você acha que possa ser... um diferencial para o nosso grupo...

Professora A: [interrompe] O meu ponto forte?

Entrevistadora: [continuando] ... uma característica sua que possa colocar a serviço do nosso trabalho. Se você fosse pensar, qual seria?

Professora A: [pausa] Há uma coisa que eu... que eu sempre acho que sou, que é... Pronto, tenho, tenho muita... sou ansiosa, tenho muita angústia, pronto, no projeto sou o que quer que seja, mas depois sei que consigo. Mas tem uma coisa que... ahm... [risos] aquilo que os jogadores de futebol dizem, humildade [risos]. Que... porque sei aceitar sempre qual'... [pausa] consigo aceitar sempre a opinião dos outros sem fazer prevalecer a minha e, por vezes, acho que... erro.

[pausa]

Porque às vezes tenho eh... uma idéia correta... e, não sei, pronto, não consigo expor como... Com firmeza e vejo que depois... acontece que muitas vezes vem um colega do lado e dá a mesma idéia e consegue impor a idéia. Então acho que um bocado nesse aspecto sou... ahm... Pronto, não sei se será... não sei o que possa ser, não sei... E aí, não sei se será um contributo!

Entrevistadora: Quer dizer que ao mesmo tempo que pode ser um contributo...

Professora A: [ao mesmo tempo que fala a entrevistadora] Pode ser uma mais-valia porque aceitamos tudo. Mas, às vezes, nem sempre... Há determinados momentos que podemos ser, que devemos ser mais firmes.

Entrevistadora: Certo.

E se você fosse pensar nos principais constrangimentos que têm de trabalhar em grupo, quais que ressaltaria?

Professora A: Os constrangimentos?

Agora pensar... Quando vejo que... Os pontos menos bons... Estou a falar do que eu sinto. É um constrangimento... o que eu sinto, né?

Entrevistadora: Então... Quais seriam os pontos fortes e os pontos fracos de se trabalhar em grupo?

Professora A: Os pontos... continua a ser a partilha, a troca de idéias, a interajuda, que, eu acho, que, por vezes, temos uma pesquisa bem-feita, temos um trabalho que até é válido, mas não está bem organizado e com a atenção, com a ajuda de alguém conseguimos colocar as coisas e as duas em conjunto conseguimos melhor.

E, agora, constrangimentos... [pausa] Quero dizer... Há... há sempre... [pausa]. O que que eu... Possivelmente, às vezes, estamos um pouco à espera; à espera de que o colega do lado nos dê mais orientações. Isso é que... que nos... Ou porque achamos que fala mais, ou porque fez mais investigação e aí ou ficamos à espera de que ele nos diga mais, que haja mais partilha, ou então ficamos constrangidos e ficamos inibidos e não sabemos o que fazer. Eu não sei se é isso que pretendes...

Entrevistadora: ... é mesmo a sua visão sobre isso.

Professora A: Pois.

Entrevistadora: Trabalhar em grupo tem os seus ganhos e ...

Professora A: E sempre há alguém que trabalhe mais do que outro, não é? Geralmente.

Entrevistadora: Geralmente?

Professora A: Quase sempre. Há sempre alguém que é mais organizado. Mas isso também é uma mais-valia porque orienta os outros e ajuda, não é?

Entrevistadora: Uhum.

Professora A: Mas... [pausa] Mas também há outro constrangimento: quando há pessoas com determinado caráter, que impõe as suas idéias, também pode inibir outros, não é?

Entrevistadora: Uhum.

Professora A: Também acontece. Mas isso acontece entre os adultos e os pequenos. Nos grupos dos alunos também é a mesma coisa. Portanto acho que isso tanto faz ser em adultos... como em pequenos também há. Também há constrangimentos porque contrapõe às suas idéias e a sua pesquisa que é mais válida... Será isso. Por vezes também ajuda... Se bem que eu não tenho encontrado, mas há sempre um... Às vezes isso acontece. [pausa] Porque nem todas as pessoas têm o mesmo... a mesma... não é uma questão... é a mesma forma de... mesma forma de... como explicar?... Ser! A mesma forma de ser!

Entrevistadora: Eh...

Professora A: Eu, por exemplo... isso é só p'ra dizer... Eu acho que há... há... grupos, há pessoas que já vi, que são as suas idéias que prevalecem, mesmo que o outro tenha uma idéia tão boa quanto a dela. É interessante.

Entrevistadora: E isso já aconteceu com você?

Professora A: Ahm... este ano, não. Ah, quer dizer... Houve no início, uma colega... sim, mas ainda não estava, mesmo no início do mestrado, mas... Mas já aconteceu na escola. Isso na escola acontece muito. As pessoas têm um trabalho colaborativo, um trabalho em grupo, às vezes a idéia delas... prevalece. E às vezes a nossa é tão boa quanto a... [pausa]

Entrevistadora: Pois, é. Eu achei interessante que você, desde o início, você mesmo sendo de formação de base em História ter... por algum motivo, abraçado a área de Língua Portuguesa. Então eu posso dizer também que o nosso grupo, na sua maioria, é formado por professores de Língua Portuguesa.

P'ra você o que é ser professora de Língua Portuguesa?

Professora A: [risos] [tom de voz baixo] O que que é, exatamente... [risos]

[pausa]

Entrevistadora: Pergunta complexa?

Professora A: [entre risos] É. É! Porque, olha... É como ser... é como... Pronto, como sou também professora de História, é a mesma coisa; é ensinar... No fundo é ensinar a Língua Portuguesa, a grafia na forma mais correta para que eles consigam compreender, pronto, o seu dia-a-dia... Portanto, o que ouvem, o que lêem, também saber comunicar, ensiná-los a comunicar da forma mais correta, mas também há uma coisa sempre, tento sempre associar, e mais na Língua Portuguesa, tento sempre... a parte escrita e oral a outras atividades. Eu nunca me... não gosto de só de texto escrito ou texto oral, e faço... peço-lhes sempre ou para eles trazerem... ahm... ou documentos que tenham por lá ou... partilha... portanto, alguma coisa que tenham, por exemplo, quando falam em... em... provérbios, peço sempre que eles vão recolher junto dos pais. Um miúdo, este ano, trouxe-me, por exemplo, um livro de provérbios que recolheram [?] em um lar de idosos e que eu, se calhar, vou seguir um exemplo este ano. Portanto, eu não cinjo só ao ensinar português [palavra pronunciada rapidamente, quase inaudível], portanto aqui eles vão procurar outras coisas. Ahm...[pausa]. Este ano os alunos fizeram... ligaram a Língua Portuguesa à História e fizeram um filme... fizeram um filme sobre a viagem... a viagem por... por vários... por vários continentes... a viagem dos port'... Portanto, ahm... e isso foram eles que escreveram o texto. Eles é que escreveram; eles é que fizeram o filme, e eu claro... portanto, incentivei-os... Fazem muitas... trazem p'ra aula, às vezes querem representar alguma coisa e eu também deixo e eles fazem, às vezes, testes livres, contam coisas... ou que encontraram ou que... ou... de família e eu aproveito isso. Portanto, eu não... tento aproveitar tudo qua'... quero dizer, tudo, tudo, não, porque eu não tenho tempo.

Entrevistadora: O que você não aproveita, por exemplo?

Professora A: [pausa]

Um exemplo: eu geralmente recolho os trabalhos todos, quase sempre, só que eu não tenho tempo de os ver todos. Por exemplo, eu at'... eu, eu... Achei interessante este ano... Pois interessante... se calhar, não é. Eu é que não tenho... Cada um escrever uma frase... começamos a aula com uma frase que cada um trazia e, a partir dessa frase, iniciarmos a aula. Só que eu já me perdi no meio das coisas e já não consigo. E fizemos um cartazinho, uma fichinha, em que tínhamos o dia... aliás, foram eles; a própria turma fez, e nesse dia, quem trazia a frase ia lá escrevê-la. Só que já perdemos porque não dá. Depois achei que era interessante trazer receitas associadas à época e os frutos relacionados à época, e eram n receitas... Quer dizer, receitas que eu... que eu já não aproveito porque não dá p'ra eu ler porque eu não tenho tempo, mas eles sempre ainda vão trazendo.

Entrevistadora: Certo.

Professora A: Então, eu tento sempre associar... ao mesmo tempo em que estou a ensinar... à vida, portanto, ao dia-a-dia, à vida prática, não é? P'ra eles também... p'ra eles não sintirem tão maçuda... as coisas... para que o ensinamento não seja tão maçudo, não é?

Entrevistadora: E... se você fosse pensar nas finalidades do que ensina... se fosse fazer a pergunta p'ra que você ensina o que ensina?

Professora A: P'ra que que eu ensino...?

Entrevistadora: [completando a fala da professora] ... o que você ensina.

[pausa]

Entrevistadora: Quais são as finalidades da sua ação? [pausa] As suas finalidades como professora de Língua Portuguesa...

Professora A: Formar. Em primeiro lugar formar eh... pessoas competentes, não é? P'ra mim...

Entrevistadora: No uso da língua?

Professora A: No uso da língua não só!

Entrevistadora: Em que mais?

Professora A: No uso da língua e no uso da... e como pessoa.

Entrevistadora: Como pessoa.

Professora A: Como pessoa porque eu defino regras. E não sou só eu; todos os colegas definem regras. E essas regras são definidas, não é? Regras de sala de aula que são definidas e que são escritas. E em língua portuguesa quem diz “eu escrevo mais na língua portuguesa” é quem define as regras porque são escritas.

[pausa]

Mas, ao infringirem essas regras eles já não... Portanto, no futuro também já não são pessoas respeitadoras, não é? Porque se eles, na aula de Língua Portuguesa, seja na aula de Língua de Portuguesa ou de História, essas regras não são cumpridas, claro que nem adianta ter muitos conhecimentos porque não estão a respeitar os outros, não é?

Entrevistadora: Então que competências precisam ser desenvolvidas nos alunos?

Professora A: A competência da... as competências cognitivas, não é? E as afetivas. Pronto, por uma parte o cognitivo, não é? A aquisição de conhecimento e de aplicação e tudo mais. Mas também o saber... o saber fazer, mas também o saber ser porque acho que hoje... Olha, por exemplo – eu só vou dar um exemplo –, hoje o que aconteceu na escola: há muitos anos que não havia na escola... não se davam castanhas aos meninos. Pronto, não se dava castanhas porque houve um ano há uns anos atrás naquela escola, penso que foi... foi por isso, que os meninos fizeram asneiras e andaram a atirar castanhas e não sei o quê. E, então, este ano, hoje, deram castanhas. E demos... deram... a escola deu mais tempo para eles comerem as castanhas. Ah... aquilo... revoltou-me tremendamente por isso. Não vale a pena voltar a fazer uma... a dar castanhas aos miúdos. “Tava o átrio cheio de castanhas, as casas cheias de castanhas ... Era só castanhas pela escola toda. Portanto, os meninos, em vez de comerem as castanhas, ali, sossegadinhos e com civismo, andaram a atirar castanhas uns com... uns p’ros outros. Portanto, castanhas esmagadas era um horror!

Andaram as funcionárias todas a varrer. Agora, isto é falta de... pronto, isto é falta de respeito é falta de... regras. Portanto, eles já nem numa atividade... nem o São Martinho, que era tão valorizado, não é? Desde que nós ... eu, eu recordo-me, quando andava na escola primária, ahm... ficávamos tão felizes quando a professora... sabíamos que... sabíamos duas coisas: íamos ao pinhal ir buscar a caruma para acender a fogueira... [olha para a entrevistadora, que não entendeu a palavra *caruma*]. Ao pinhal! Apanhávamos nós, crianças, apanhávamos. Nós fazíamos a fogueirinha, ligávamos, cada um, um bocadinho de castanhas ou então a professora comprava, fazíamos... nós é que queimávamos, é que fazíamos e depois brincávamos, pintávamos de... em... portanto, chamuscávamos com... e era uma brincadeira. Mas era um dia em que estávamos ansiosas porque era um dia que tinha... não tínhamos aula... eh... uma aula da manhã ou da tarde... Agora, os miúdos, não. Eu acho que é falta de... eh... civismo. Portanto, eles não têm os valores que já... os valores que eles têm, neste momento, não são de tanto respeito como os que tinham no... E acho que isso tem que ser tratado. Acho que uma das coisas que temos cada vez mais de estar com os miúdos é o saber ser.

Entrevistadora: Isso seria um papel do professor de português, de Língua Portuguesa...

Professora A: Não. Isso é de todos.

Entrevistadora: Ok.

Professora A: Porque ele, aliás, o português também é de todos... ele é de todos porque... Sabes que... eu acho que [em tom de voz mais baixo], cada vez mais, os projetos educativos das escolas apontam para o saber ser. E nós temos na nossa avaliação o saber ser. É uma... é o saber... sociabilidade... Não é só responsabilidade e empenho, é também o sociabilidade, saber cumprir a regras e isso é uma tarefa de todos os professores, não é? De português e os demais restantes.

Entrevistadora: Ok.

Professora A: Mais?

Entrevistadora: Sim... E para atingir essas finalidades, de onde se deve partir para realizar o trabalho didático? Que recursos, que materiais são importantes serem abordados?

Professora A: Recursos?

Entrevistadora: É.

[pausa]

Professora A: Recursos... nem sempre... os... pronto. 'Tá a falar de Língua Portuguesa, né?

Entrevistadora: Sim.

Professora A: Pronto... os recursos nem sempre... são o manual escolar, temos os livros de... [pausa] Parte... neste momento estou a dar um livro do Plano Nacional de Leitura... 'tou... [pausa] vou... pronto, quase sempre vou ver outros livros que me dêem sugestões para aquela atividade e não se restringem... [pausa].

Entrevistadora: Você agora há pouco disse que aproveita o que os alunos trazem também...

Professora A: Isso, pois isso eu aproveito sempre, não é? Quase sempre... quero dizer... quase sempre, às vezes, mas tento... tento ao máximo aproveitar que é p'ra não se sentirem... Porque se eles estão a trabalhar p'ra eles... porque eu digo sempre que uma avaliaçãozinha conta sempre p'ra... p'ra avaliação deles.

Entrevistadora: Uhum.

Professora A: E... Mas a planificação das aulas tento quase sempre ir procurar noutros... noutros materiais didáticos ou uma coisa que me ajuda.

Entrevistadora: Então os seus materiais didáticos são o manual, outros livros e...

Professora A: Outros livros, quase sempre outros livros que me dêem sugestões para as atividades. [em tom de voz mais baixo:] Se bem que, pronto, os DVDs, pronto: todo esse material que agora nós... [pausa].

Entrevistadora: Que DVDs você usa, por exemplo?

Professora A: Os didáticos, sim, mas também se vê... claro, agora temos os recursos das novas tecnologias que eles pesquisam muito e vêem...

Entrevistadora: Hum, entendo. E... então, que conhecimentos você acha que são necessários a um professor, os conhecimentos fundamentais para uma atuação em sala de aula?

Professora A: Os conhecimentos?

Entrevistadora: Sim, que conhecimentos são fundamentais a um professor para atuar em sala de aula na sua opinião?

[pausa]

... um professor de português.

[pausa]

Professora A: [início em voz baixa] Tem que ter conhecimento... [risos] é um bocado opinião, é um bocado opinião.

Entrevistadora: Temos tempo. Não se preocupe.

[A professora A olha para fora; a mediateca fecharia em aproximadamente quarenta minutos]

Professora A: Os conhecimentos, ehm, primeiro ter conhecimento... conhecimento da língua, não é? E estar... e também ter, muitas vezes ter uma previsibilidade de algumas situações que possam ocorrer porque temos situações em que os alunos nos fazem perguntas e ficamos... ficamos muitas vezes sem saber o que responder.

Entrevistadora: E onde conseguimos essa previsibilidade?

Professora A: Por vezes temos que ter mais leitura. Umas vezes é na prática, outras vezes é, é leitura porque na Língua Portuguesa já me aconteceu ter dif... não saber responder e tive de ir procurar e, por exemplo, telefonar a colegas para tirar a dúvida. Porque é nat'... já me aconteceu várias vezes.

Entrevistadora: Você está falando de que tipo de conhecimento?

Professora A: Da língua e... da língua a todos os níveis: língua, literatura...

Entrevistadora: Somente esse?

Professora A: Não. Acho que também temos que ter conhecimentos a nível da cultura das crianças.

Entrevistadora: Uhum.

Professora A: Porque temos que saber incidir naquela... [pausa]. Eu nunca estive em... [pausa] ahm... No caso eu estou agora a falar porque tenho alunos... a partir deste momento tenho alunos de... de Português Língua Não-Materna. Eh... Comecei... não é que não come' a interessa' – interessa, claro... Agora interessa porque também é um pouco a minha tese também é nesta base –, mas, ahm, comecei a interessar-me um pouco pela cultura deles e fazer um contraste... Por exemplo, como é que era o Natal na... ou a tradição natalícia na... cultura deles. Pronto, e eles transmitirem. Pronto, e acho também para eles não sentirem, p'ra eles não se sentirem... excluídos. E aconteceu que eu desconhecia que eu tinha um aluno que... que tinha... Eu só pensava que eram alunos russos e ucranianos e descobri que eu tinha um outro aluno de outra cultura através deles. Portanto, que eu desconhecia. Em que a tradição é... é de uma ilha... [?] ... uma ilha qualquer inglesa, tem uma tradição um pouco diferente. Agora não sei..., mas já foi no ano passado. Pronto e eu acho que isso também faz o professor, além da parte científica, também tem que ter esta... sei lá... [em tom de voz mais baixo] tem que ter esse conhecimento e também e aceitar, não é? Porque há professores que não aceitam. É a cultura dominante e mais nada!

Tem que ter abertura. Por exemplo – só p'ra te dizer – há uns anos atrás tive alunos surdos e aprendi a língua gestual, que já esqueci, e... e lidar com esses alunos é um pouco diferente do que lidar com os alunos normais, porque, não é a cultura deles, é a maneira de ser deles: são mais desconfiados, são um pouquinho, às vezes, mais agressivos porque não compreendem, e... e isso... ahm... Pronto, eu tive com isso... havia... eu tive, pronto, vi algumas pessoas que não conseguiam lidar com esses alunos. Mas eu até gostava. Pronto, não estou a dizer que... nem toda a gente gosta, não é? Eu acho que também depende da forma como nós... encaramos o desafio... Porque... por exemplo, uma coisa que eu acho bonita, a Língua Gestual Portuguesa

ahm... eu às vezes ensino aos miúdos a dizer “bom dia”, “boa tarde” ... a língua gestual, o alfabeto, e eles gostam... Eu já não sei, já não sei...

Entrevistadora: Você aprendeu por causa desses alunos?

Professora A: Não, não. Eu fiz essa formação. Entretanto, na escola apareceram três alunos e eu fiquei a... a apanhei... Pronto, como eu já tinha a língua gestual... já... e... pronto, e gostava de ouvir, conversar com os alunos... Pronto, mas foi só um ano, depois... Acho que nós, como professores, devemos aprender. Não é só cingirmos a... Temos de ter, pronto, outros desafios! Por exemplo, língua gestual nunca me passaria pela cabeça na altura, mas apareceu aquela formação e achei interessante aprender a língua gestual para... p’ra alunos surdos. Portanto, é mesmo a Língua Gestual Portuguesa... que [fala alguma coisa para si]. É pena não ter treinado mais. Perdi. Eu vinha no carro e vinha a fazer gestos, vinha [e faz alguns gestos com a mão]. Mas agora perdi e tenho pena, tenho pena porque gostava de... Pronto, olha.

Entrevistadora: Então... só o que eu tenho a...

[fala algo incompreensível]

Entrevistadora: Desculpa?

Professora A: Já fui muito [sorri].

Entrevistadora: Já foi tudo. Só tenho mesmo a agradecer, porque além de tudo que conversamos aqui hoje, fiquei sabendo um pouco mais de você. Agradeço muito pela disponibilidade!

Anexo VIII – Transcrição da Primeira entrevista – Professora B

Data: 10/12/2008

Local: Escola de Ensino Secundário A

Hora de início: 17:00h

Hora do fim: 17:40h

Tempo de gravação: 40 minutos e 14 segundos.

Códigos:

... pausas curtas com entonação de continuidade do discurso.

[] detalhes do contexto ou expressões não verbais.

[?] Palavra incompreensível.

' letra(s) ou sílaba(s) suprimida(s) na fala.

Entrevistadora: Pronto... [ligando o gravador auxiliar] você é o centro das atenções.

Professora B: Sou *foto-flash* [risos].

Entrevistadora: A primeira questão tem a ver com as razões que a levaram a aderir ao projeto Línguas & Educação: construir e partilhar a formação...

Professora B: Que é da universidade.

Entrevistadora: Exato. Este em que nós participamos.

Professora B: Ora bem, a primeira razão tem a ver evidentemente com o meu projeto da tese, tem a ver com o fato de eu estar a fazer um projeto que tem, está relacionado com a leitura. Mas julgo que, mesmo que não estivesse, ahm... apesar de eu considerar que a escrita... eh... Porque havia dois temas que me atraíam: a escrita e ahm... a leitura. Apesar de eu considerar que a escrita é extremamente importante na... na... no estudo do... da Língua Portuguesa, eh... tenho estado ultimamente mais voltada e mais preocupada p'ras questões da leitura. Porque eu acho que, se os alunos não compreenderem bem um texto, não interpretarem bem eh... a profundidade da mensagem eh... não eh... não construirão os duplos sentidos ou os múltiplos sentidos do texto eh... terão dificuldade depois também na escrita. Porque... de que forma? Através da organização das idéias, através da... da percepção do assunto global eh... do texto, etc. E, portanto, acho que a razão eh... prende-se com... evidentemente com o projeto. Mas se eu não tivesse que fazer o projeto teria aderido, se calhar, à leitura e

não propriamente à escrita. Porque é algo que me preocupa... bastante e que eu noto que os alunos têm dificuldade... na leitura dos textos.

Entrevistadora: Agora você tem quantas turmas?

Professora B: Eu tenho eh... três turmas e tenho eh... uma turma... Efetivamente tenho três turmas. Depois tenho uma turma que é composta só por um aluno a quem dou só duas horas eh... por semana porque é um pro'... eh... um currículo alternativo. São quatro turmas, mas efetivamente aquela não é uma turma normal como as outras. Portanto, é uma turma diferente. É um aluno diferente, com percurso alternativo, só dou duas horas de português por semana, não tem o programa dos outros. Portanto, efetivamente tenho três turmas; turmas consideradas um grupo de alunos tenho três. Depois tenho essa de... com... com esse aluno.

Entrevistadora: E dois estagiários.

Professora B: E dois estagiários.

Entrevistadora: Ok. Bom...

Professora B: E uma direção de turma também [risos].

Entrevistadora: Mais alguma coisa? [risos]

Professora B: Sim. Para além de lecionar Língua Portuguesa e Português no Secundário, porque tenho nono e décimo primeiro, eh... tenho eh... dou também Estudo Acompanhado e Formação Cívica, porque sou diretora de turma e, portanto, tenho Estudo Acompanhado e Formação Cívica.

Entrevistadora: Ah... Estivemos conversando há algum tempo sobre o tempo... Que razões você acha que levam o professor a ficar tão sobrecarregado?

Professora B: Primeiro o número de horas de eh... permanência efetiva na escola, que aumentou substancialmente. Eh... o professor tinha um horário há coisa de quatro anos atrás... quatro, cinco anos atrás, tinha o horário de vinte e duas horas... letivas. Eh... nem sempre tinha essas vinte e duas horas obrigatórias na escola. Se tinha reduções, às vezes ficava dezasseis, dezoito horas na escola, sem contar as

reuniões e etc. Atualmente o professor está vinte e oito horas na escola... Efetivas, ou seja, horas que tem que estar ocupado, ou por estar a dar aulas ou... São vinte e duas letivas, mas depois as outras acabam por ser... São consideradas não letivas, mas a verdade é que o professor ac'... está, na maior parte das vezes, a dar aulas, porque ou está a fazer substituições ou está a fazer... a dar apoio... ah... aulas de apoio aos alunos... ou..., portanto, acabam por ser mais aulas. São vinte e duas... vinte e oito horas efetivamente na escola e temos sete horas para trabalho em casa. P'ra além de que essas vinte e oito horas semanais não contemplam as reuniões. Portanto, tudo o que seja... eh... que tenha a ver com reuniões é, são horas a parte, pelo que, se contabilizarmos eh... todas as horas de reuniões que nós fazemos, desde reuniões de departamento, reuniões de conselho pedagógico, reuniões gerais... por exemplo, este ano tem havido, já vamos na terceira ou na quarta, ahm... reuniões eh... de... conselho de turma. Eu, por exemplo, tenho quatro turmas, tenho quatro conselhos de turma. Mas, p'ra além disso, eh... sempre que o aluno ultrapassa ah... o limite de faltas permitido por lei, há que reunir o conselho de turma para, por exemplo, propor medidas de recuperação p'ra esse aluno, ou até por outras razões. Portanto, o professor acaba por ocupar muito do tempo, p'ra além das vinte e oito horas, em reuniões, fora aquelas reuniões dos grupos de trabalho, o trabalho colaborativo que nós temos que fazer com as pessoas que estão a dar os mesmos níveis que nós, etc. Portanto, todas as quartas-feiras à tarde... isto para teres uma idéia... todas as quartas-feiras à tarde eu estou cá... normalmente... entre as duas e as n'...oito, nove da noite, que saio daqui. Hoje tive... excepcionalmente tive aqui uma aberta entre as, as duas e as cinco, mas é uma exceção. Mas hoje vou ter... vou estar até às oito. Então, só aí, são à volta de seis horas de reunião à quarta-feira. Fora as outras reuniões que nós fazemos durante a semana... Não é? Portanto, acabamos por trabalhar muito mais... ninguém nos paga essas horas... e acabamos por trabalhar muito mais do que as horas previstas e... temos direito a sete horas para trabalho em casa. O que que acontece aos professores? Saem daqui tardíssimo, não é? E têm que chegar à casa, preparar as aulas p'ra o dia seguinte... e, às vezes, a preparação de uma aula demora horas e horas e horas.

Entrevistadora: Então não é suficiente...

Professora B: Não! Evidentemente que não! Nem para a preparação das aulas, quanto mais para corrigir testes, corrigir trabalhos... eh, fazer outras atividades... Quer dizer, é impensável... Eu, por exemplo, demoro à volta de meia hora, no mínimo, com cada teste do... do décimo primeiro ano... meia hora, três quartos d' hora... multiplicando isso por vinte e cinco alunos que tenho em cada turma... só aí dá uma série de horas, não é?

Entrevistadora: Certo... bom, já voltando ao projeto, uma das quatro finalidades que ele aponta, que está no seu encarte, é contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes...

Então, como você acha que o trabalho colaborativo, uma das principais apostas do projeto, pode contribuir para o seu desenvol'... desenvolvimento pessoal e profissional?

Professora B: Eu acho que pode contribuir muito, porque eh... a experiência tem me dito, até agora, que, se nós desenvolvermos um trabalho colaborativo, eh... primeiro, temos obrigatoriamente que nos envolver mais, temos que ser participantes mais ativos, não é? E... eh... não somos só meramente passivos. Se eu fizer uma formação em que estou a assistir àquilo que o formador está a dizer, eu posso sair de lá enriquecida... ahm... mas, se eu não fizer depois um trabalho pessoal, eh... as coisas perdem-se, diluem-se, não é? Enquanto se eu me envolver ativamente num determinado projeto, e se me envolver com outros, p'ra além de eh... eu eh... ter que participar e, portanto, obrigar-me a fazer as coisas, eu vou fazer com que, vou aprender também com o que os outros têm p'ra me ensinar. Portanto, eu posso dar um pouco de mim, mas vou certamente aprender muito com as várias experiências de um trabalho colaborativo. Eh... se for um pequeno grupo... se for um grande grupo, a coisa é mais complicada. Mas, se for um pequeno grupo, eh... eu acho que pode-se aprender muito. É muito enriquecedor. E eu lembro-me que no Liceu não gostava muito de trabalhos de grupo. Mas atualmente eu tenho uma... uma posição diferente, vejo as coisas de outro prisma. Eu não gostava talvez porque, enquanto estudante, eh... acabava por o trabalho recair mais sobre uns do que... havia aqueles que se se colocavam sob a sombra da bananeira, como se costuma dizer. Mas agora eu considero que, independentemente disso, ahm... e do grau de participação de cada

um, eu acho que é sempre enriquecedor. Acho que temos todos a aprender muito com os outros, com as experiências dos outros, com aquilo que os outros nos podem transmitir.

Entrevistadora: Tanto aqui na escola como lá no projeto?

Professora B: Sim, sim, sim. Aliás, eu sempre fui defensora do trabalho colaborativo. E é uma coisa que me... me entristece... ah.... que me tem vindo a entristecer nestes últimos anos é a ausência do trabalho colaborativo. Eu penso que não é só por uma questão de tempo. Também é: atualmente é também por uma questão de tempo. Mas é sobretudo devido a uma falta de cultura ou de habituação, se quisermos, a esse trabalho colaborativo. Quando eu comecei há vinte e dois anos atrás eu acho que as pessoas trabalhavam mais em equipa do que trabalham hoje. Eu lembro-me que eu ah... senti-me apoiada quando eu saí do meu estágio e tive colegas que me ajudaram, que me integraram, que olha, “vamos dar *Os Maias*”, “tenho este material, tu queres?”, troc’ fazíamos testes em conjunto, ahm... trocávamos... planificávamos a médio prazo em conjunto... Tenho feito isto, também. Ah... Há cinco anos atrás, durante dois anos, eu e um grupo de professores fizemos semanalmente a planificação de todas as aulas durante um ano. Só que, atualmente, nós não temos espaço para reunir e, depois, é tanto trabalho, tanta reunião, tanto papel, que a pessoa não tem tempo, não é? E há aqueles que também não gostam muito, pronto. Há... é um fato. Mas eu acho que as pessoas têm que mudar nesse aspecto, em termos de trabalho colaborativo, têm que pensar que só têm a lucrar. As pessoas fecham-se na sua concha e não querem... expor-se, não é? Porque eu, eu, eu penso que o trabalho colaborativo passa por não só preparar aulas ou, ou discutir assuntos, etc. Passa também por observar aulas uns dos outros. Acho que isso também seria importante no trabalho colaborativo. E dar aulas a duas mãos, a três mãos, sei lá... não é? Portanto, dar aulas... ora “hoje vou dar aula à tua turma, tu vens dar à minha ou vamos dar aula em conjunto”...

Entrevistadora: Você, você... pensa em fazer algo semelhante a isso aqui?

Professora B: Ahm, quando se começou a falar deste modelo de avaliação, apontava-se para que o avaliador fosse observar aulas, etc. E eu, na altura, lembro-me que ofereci as minhas aulas aos colegas porque eu iria ser avaliadora... e sou avaliadora.

P'ra já não tenho... isto tem que ir agora... tem que haver uma solução – não sei qual. P'ra já as coisas estão... estão paradas, não é? Mas, ahm, [pequena pausa] como avaliadora, eu, na altura, ofereci, inclusivamente, para os colegas que quisessem... com quem eu iria... que eu iria avaliar... irem assistir às minhas aulas e... p'ra eu... não ser só eu a assistir às aulas deles, não é? E trocarmos idéias, e trocarmos impressões antes da avaliação. A verdade é que nisto agora ficou assim e, portanto, não sei... nem sei o que é... há muita gente que não é muito receptiva a isto. E tanto mais que [?] vê-se todo esse movimento a nível nacional. Os professores evidentemente querem ser avaliados, mas em termos de observações de aulas os professores não estão preparados para que tenham lá alguém a observar aulas, sobretudo se esse alguém é uma pessoa a quem não reconhecem em mérito nem... valores. Não é? Porque às vezes há pessoas que nem são da mesma área, nem são do mesmo departamento... de maneira que os professores do Ensino Secundário não estão preparados para isso e do Básico estão, os do 1º Ciclo... mais antigos, que já tinham, de vez em quando, um inspetor que aparecia por lá, não é?

Entrevistadora: Então, como você tocou no assunto da... da... do sistema de avaliação, como você perspectiva esse sistema e o trabalho colaborativo? São compatíveis?

Professora B: Eu acho que são compatíveis. Agora, o que não é compatível... é toda a papelada que este modelo, que a Ministra implementou, ahm... pressupõe. Porque, na teoria – e mesmo na concepção –, o modelo, eu acho que na concepção o modelo é bom, ou seja, haver trabalho colaborativo, os professores observarem as aulas dos outros, os professores aprenderem com as suas práticas, ... isso é bom! Eu isso, acho que com isso todos temos a lucrar, até porque nós até temos uma idéia errada daquilo que fazemos e, portanto, se tivermos lá alguém “ah, olha, se calhar, eu teria feito assim”, “olha, na minha turma eu fiz assim e resultou”, “olha, quer ver como é que eu fiz isso?” ... Portanto, se calhar, era... o modelo, em si... a concepção em si do modelo, é interessante, não deixa de ser interessante. O que não é interessante é a implementação desse modelo. Porque a implementação pressupõe uma série de papéis, uma série de burocracias... isso é que está a dificultar e as pessoas não terem tempo p'ra nada porque o trabalho colaborativo é, de fato, interessante e acho que

tem... que as escolas têm que mudar e têm que passar por aí. Não podem ser guetos, o professor não pode ser fechado na sua sala, não é? Ahm... tem que se abrir, a sala de aula tem que se abrir e não pode estar ali até porque há pessoas que iriam lucrar muito com isso. Todos! Eu acho que todos!

Entrevistadora: Ahm... e agora pensando no contrário, não no contributo que o projeto pode trazer a você, ao seu desenvolvimento, mas ao contrário: como ou com o quê você acha que pode contribuir para o projeto?

Professora B: Eu, acima de tudo, posso contribuir com alguma experiência que já tenho, não é, ao longo destes anos. Ahm... acho que é sobretudo por aí... não propriamente experiência em investigação porque investigação estou a fazer agora, não é, mas sob' evidentemente que eu fiz trabalho de pesquisa... tenho feito, mas investigação, investigação séria, não. Ahm, portanto, acho que aquilo que eu tenho ainda é sobretudo prática e talvez uma prática diversificada porque já fiz um pouco de tudo na escola... Acho que só uma coisa que eu não fiz, que foi estar num conselho executivo. De resto, já desempenhei todas as funções que há para desempenhar... se calhar, numa escola.

Entrevistadora: O que a investigação pode aprender com a prática...

Professora B: Porque, quando se fala de trabalho colaborativo, eu acho que é importante ver que não deve ser só... dos professores na escola – escola, mundo escolar –, mas deve haver também universidade-escola porque é extremamente enriquecedor porque os professores da universidade têm... têm a teoria, não é, que nos falta a nós e têm um outro tipo de experiência e eles, se calhar, também iriam aprender conosco, não é, com as nossas práticas. Mesmo... mesmo para transformarem as práticas deles nas salas de aula.

Entrevistadora: Bom, o nosso grupo de trabalho é formado quase na sua totalidade por professores de Língua Portuguesa, com a exceção de um colega...

Professora B: E os de 1º Ciclo, que dão não só Língua Portuguesa...

Entrevistadora: Mas que estão nesta função.

Professora B: Pronto, estão nesta função, ah, sim.

Entrevistadora: Então, aproveitando isso, gostaria de perguntar: o que, para você, é ser professor de Língua Portuguesa?

[pausa]

Professora B: Ahm... Ser professora de Língua Portuguesa... Eu... eu sempre... Sou professora de Português e sou professora de Francês... Português é um mundo. Eu, como professora de Língua Portuguesa, posso partir para vários mundos, para uma multiculturalidade fantástica. Ah... acho que tenho a possibilidade de eu, em conjunto com os meus alunos, aceder a... a imensas coisas, não só à Língua Portuguesa e aos conhecimentos de Língua Portuguesa e às competências do domínio de Língua Portuguesa, como ler, escrever, falar, conhecer as regras do funcionamento da língua, etc. Não só nestes aspectos específicos e relacionados com a Língua Portuguesa, mas quando lemos um texto, estamos a entrar num mundo, e muitas vezes eu tenho que ter conhecimentos de História, ahm... de Geografia, de pintura, de... sei lá, tão diversos, não é? Isto para não falar que, quando damos Português no Secundário, estamos a dar sobretudo Literatura. Então aí ainda acedemos a um mundo, se calhar, ainda mais vasto. Portanto, p'ra mim, Português... ensinar Português é, de fato, ahm... um mundo, ahm... é entrar num mundo, num mundo infinito, pronto.

Entrevistadora: E ser professor de Língua Portuguesa é...

Professora B: É poder, em conjunto com os alunos, conquistar esse mundo. É poder, em conjunto com os alunos, conquistar esse mundo. Porque eu acho que, ahm... eu tenho aprendido muito com os meus alunos. Ahm... uma aula de Língua Portuguesa é uma construção conjunta, é uma... é saber aquilo que está... ao mais recôndito do texto em conjunto. Porque há um que chega a uma determinada conclusão, há outro... de acordo com os conhecimentos que cada um tem, não é, os conhecimentos prévios que cada um tem. E... é, de fato, um mundo. Por exemplo, como eu disse, também sou professora de Língua Francesa e não v'... não é... é mais... aí é mais língua. Não quero dizer que não haja também a possibilidade. Mas nós temos a... a condicionante que é a língua, a limitação da língua. Os alunos não dominam a língua estrangeira como dominam a língua portuguesa e aí é muito mais limitado.

Entrevistadora: Uhum. Bom, então, se formos pensar nas finalidades do trabalho, para que você ensina o que ensina? Que finalidades coloca para o seu trabalho em sala de aula?

Professora B: Eu tenho sempre a preocupação de que os alunos sajam da sala de aula mais enriquecidos não só no que diz respeito aos conteúdos temáticos apresentados pelo programa eh... como eh... que as aprendizagens sejam transversais... ahm... quer isto dizer que eh... se é necessário eh... ou se é oportuno falar eh... de eh... de outros assuntos que não tenham a ver especificamente com o Português e que isso enriqueça isso é enriquecedor para os alunos, ahm... eu opto sempre por esse caminho. Portanto, o meu objetivo é que todos nós – eu e eles – possamos sair dali um pouquinho mais enriquecidos... ahm... e não só lecionar os conteúdos apresentados no programa temáticos ou morfosintáticos, etc. por lecionar... ahm... só porque têm que saber as características do Barroco ou porque têm que saber o assunto do *Sermão de Santo Antônio aos Peixes* ou porque têm que saber fazer um texto argumentativo. Ahm... ou em que medida é que isso também é construtivo e é possibilitador de novas aprendizagens. Mesmo a propósito do funcionamento da língua, ahm, eu tento sempre que esse funcionamento da língua seja mais importante... não propriamente a regra gramatical ou o aprendizado da regra gramatical, mas porque é que nós usamos aquela regra gramatical e porquê... qual o valor daquela regra gramatical... em que contexto é que nós a utilizamos [pausa] e porque é que é importante nós estarmos a aprender aquela regra, aquelas regras gramaticais.

Entrevistadora: Então, que competências precisam ser desenvolvidas nos alunos, na sua opinião?

Professora B: Eu acho que há, eh... há várias competências. Aquelas que eu destacaria são as do domínio da leitura, da escrita, do conhecimento explícito... quer isto dizer que todas as competências que têm a ver com funcionamento da língua, mas outros conhecimentos importantes. E, depois, competências transversais, que passam por desenvolver no aluno capacidade crítica, capacidade de questionamento, capacidade de... Portanto, são várias desenvolver no... entender o aluno como um todo e não só competências ligadas à leitura, ou à escrita, ou ao funcionamento da língua.

Não só específicas do Português. É preciso que um aluno leia um texto, mas leia um texto com um olhar crítico, que se questione sobre o texto [pausa] e que o relacione com o mundo, com as suas vivências...

Entrevistadora: Entendo. E p'ra atingir essas finalidades, desenvolver o seu trabalho, de onde se deve partir para realizar o trabalho didático?

Professora B: Em termos de... É assim: eu, quando faço um plano de aula ou de unidade, eu tenho sempre em conta as várias competências que eu quero trabalhar naquela aula e se vou privilegiar mais competências ligadas à leitura ou competências ligadas à escrita ou competências... ahm... ou outro tipo de competências. Claro que numa aula não há só, não se trabalham só... não se treinam só determinado tipo de... não se treina só uma, são várias, não é? Mas eu tenho que, primeira coisa que eu tenho que fazer é ver que competências é que eu quero trabalhar naquela aula e em função daquelas competências eu vou ver quais serão os recursos que eu vou utilizar, que me vão possibilitar um desenvolvimento destas mesmas competências. Portanto, os recursos serão sempre selecionados em função das competências a trabalhar. Se eu, por exemplo, vou trabalhar a competência da escrita, certamente que uma das... dos recursos que eu, se calhar, vou utilizar e das estratégias que eu vou utilizar é... poderá ser, por exemplo, a oficina de escrita, não é? Ou, se por exemplo, eu vou tratar... eh... de... eh... vou trabalhar, por exemplo, ahm... a leitura analítica, por exemplo, eu posso usar um texto, mas posso usar uma imagem, posso fazer os alunos relacionarem até várias imagens... Portanto, os recursos vão estar em função das competências a trabalhar e, portanto, e devem ser diversificados. Isso que eu acho que é fundamental porque agora fala-se muito de... que os professores... era uma das coisas que vinham nas grelhas, nas tais famosas grelhas de avaliação, era se os professores utilizavam meios audiovisuais, se utilizavam outros tipos de... de recursos, não é? E algumas pessoas entraram um pouco em pânico por quê? Porque “ai, eu nunca usei quadro interativo!”, “ai, eu nunca usei o computador na sala de aula e eu agora vou ter que usar”. Não. É assim: os recursos têm que ser diversificados e têm que ser, sobretudo, eficazes, por quê? O que é que me interessa eu usar o quadro interativo se eu fizer um mal aproveitamento dele? O que é que me interessa usar o... um PowerPoint se aquele PowerPoint... se, se calhar, o quadro era mais... era algo

mais rico, não é? Eh... eu continuo a achar que o quadro é um... é um excelente apoio para o professor e para os alunos. Eu uso imenso o quadro. Eh... agora [pausa] acho que devem ser diversificados: tanto usa o quadro, quanto usa o retroprojector, como usa o PowerPoint, como usa o quadro interativo, se o tiver na sala de aula... Deve... E devem ser motivantes também para os alunos porque eu acho que é fundamental que os alunos, p'ra além da diversidade, aquilo os diga alguma coisa, que seja motivante para eles, que eles estejam a aprender com prazer, não é? E, às vezes, eles acham uma nova... um novo recurso que o professor utilizou, acham interessante, não é? E uma nova estratégia... Às vezes até estratégias que nós achamos que, se calhar, nem vai resultar... e, depois, eles acham interessante.

[pausa]

E devem ser, os recursos, assim, para além de estarem adequados às competências que são trabalhadas, devem estar adequadas ao tipo de alunos que temos à frente, à turma que temos à frente, que é outro fator importante! Porque eu, se calhar, não posso usar o mesmo tipo, o mesmo recurso numa turma e noutra! Porque se numa resulta, na outra não resulta, não é? Portanto, há... às vezes o mesmo texto, começamos por aí, a escolha a seleção de um determinado texto para dar determinado assunto é interessante para um... para determinado tipo de alunos e eles aderem muito bem e trabalhamos muito bem todas as competências que nos propusemos e p'ra outros, não! Portanto, acho que tem também que ter em conta os alunos.

Entrevistadora: E, para encerrar, que conhecimentos acha que são fundamentais para desempenhar o seu trabalho em sala de aula?

Professora B: Primeiro conhecimentos científicos... e pedagógicos. Eu acho que aí estão em pé de igualdade. Ah... a competência científica e pedagógica é fundamental num professor... Ah... Porque, se um professor, cientificamente, não estiver preparado... Pode até ser muito bom pedagogicamente, mas será também muito bom a ensinar “tolices”, entre aspas, não é? [risos] Ahm... O contrário também se verifica: um professor pode ter... ser muito competente, muito completo, do ponto de vista científico, mas, se não for pedagogicamente... não, não conseguir eh... partilhar um pouco do que sabe, não conseguir construir com os seus alunos, em sala de aula, uma

partilha de saberes, também não vai longe, não é? Portanto, primeiro os... esses dois aspectos... ahm... o aspecto científico e o aspecto pedagógico, a relação com os alunos, a condução da aula, ahm... depois, acho que é preciso também que o professor tenha... ahm... não pare, não se assente na profissão. Ou seja: queira sempre saber mais, tenha a... a vontade de procurar sempre ao longo da vida esse lado formativo sempre, tenha em vista sempre isso. Porque aquele professor que se acomoda, que se deixa... acaba por estagnar, não é? Depois é preciso acompanhar, ainda na mesma linha, a evolução do mundo e então aí também é necessário que comece a... que saiba alguma... pelo menos utilizar alguns recursos, as novas tecnologias, pronto. Acho que é fundamental. Um professor que agora não saiba trabalhar com computador, que não acompanha as novas tecnologias... pois acaba por se restringir ao retroprojeto, ao quadro... e mesmo, portanto, acaba por sentir-se até um pouco deslocado relativamente aos outros colegas porque agora tudo é em computador, não é? E muito desse trabalho colaborativo os professores têm que aprender também a trocar.... a... estar *on-line*, pronto [sorri]. Eu acho que agora já começamos a estar, estar mais, mas ainda não o suficiente do ponto de vista de questões de trabalho, pronto. Ora, deixe-me ver se falta alguma coisa... Portanto, falta [fala para si, em tom de voz baixo] parte... novas tecnologias... Depois eu acho que é fundamental também gostar do que se faz. Eu acho que é fundamental a pessoa gostar do que faz, sobretudo nesta profissão. Há pro'... eu acho que em todas as profissões, mas a nossa profissão, em que lidamos com outras pessoas, se não gostarmos do que fazemos... acho que é preciso vibrar com o que se faz, é preciso gostar do que se faz... E acho que passa muito por aí também.

Entrevistadora: E esse gosto e esses conhecimentos todos que você me citou, onde você acha que eles são construídos?

Professora B: Eu acho que o gosto é uma coisa que já nasce com a pessoa. Primeiro, eu acho que tem a ver com a vocação e com aquilo que as pessoas gostariam de fazer. Eu digo isto porque comigo aconteceu assim. Eu, aos dez anos, já queria ser professora e nunca quis ser outra coisa na vida, pronto. Ahm... mas depois, acho que se vai construindo, aos poucos, e até porque, às vezes tem q'... mesmo que se goste da profissão, antes de a implementarmos, antes de sermos professores, também não podemos dizer se vamos gostar ou não. Eu sempre gostei e a primeira aula que dei,

adorei e comecei logo a... começou logo por aí. Ahm... depois, acho que é uma coisa que se vai construindo, que se vai construindo no dia-a-dia, cada vez mais, na relação com os alunos, na procura de novo... de novos saberes. E, como é isto em termos do gosto, não é? Depois em termos do conhecimento científico e pedagógico, o conhecimento científico eu acho que passa por, que começa logo desde o primeiro dia em que colocamos o pé numa escola... como alunos. Começamos a construir não só na escola, já em casa com a família, etc., não é? Mas depois aquele conhecimento científico mais escolarizado, digamos, tem a ver já com toda a preparação que nós tivemos no nosso percurso enquanto alunos... fomos nos construindo e, depois, enquanto professores, eu acho que passa por aquilo que eu disse há um bocado, que é uma procura constante de querer saber mais. Eh... eu tenho, vou... não só relacionado com os conteúdos que vamos lecionar, mas uma procura de querer saber mais várias coisas, não só especificamente dentro da nossa área de Português... até porque o professor atualmente não pode se restringir só ao seu mundinho, não é? Tem que partir para novos mundos e, portanto, é uma procura constante de querer saber mais, é uma formação constante e procurar sozinho, com a ajuda dos outros, através da pesquisa, através da investigação, ahm... procurar saber mais e não se inibir de perguntar a um colega “olha, eu não sei isto! Tu importas-te de me ajudar aqui porque eu não sei isto?”, não é? Porque isso é impeditivo de progredir. Portanto, só assim o professor conseguirá progredir. Do ponto de vista pedagógico... eu acho que o estágio pedagógico é fundamental logo no início de uma carreira. Há muitos professores que nem sequer tiveram essa experiência. Independentemente do modelo, acho que é fundamental porque estamos a aprender com alguém que já tem mais experiência, é um trabalho partilhado, é um trabalho colaborativo, etc. E, depois, eu acho que isso, pedagogicamente, é por isso que eu sou a favor de que os professores têm que abrir as suas portas da sala de aula aos outros colegas porque essa... essa partilha de práticas, e observar aulas, é fundamental para uma melhoria da nossa própria prática pedagógica. Ahm... outra coisa que eu acho que é importante é o professor observar-se. E eu já tinha... já fiz várias experiências nesse sentido, inclusivamente... já várias vezes me filmaram a aula... eh... e já várias vezes me pus a observar a mim mesma, não é? Só que, em termos de estudo efetivo, comecei o ano passado a fazer isso e eu achei extremamente importante. Eu acho que é importante também o professor

observar aquilo que faz. Depois a relação pedagógica vai-se construindo aos poucos também com os alunos... ahm... eles vão nos ensinando muita coisa e a mudança constante de estratégias e a professora que eu sou hoje não sou aquela que eu era no início da minha carreira nem o ano passado. Por quê? Porque não só devido à experiência, não é, mas devido a uma constante... tem que se adaptar constantemente a novos alunos, novas estratégias, nova... tem que estar em constante adaptação. Mas eu acho que é isso também que dá a luta.

Entrevistadora: Bom, só tenho a agradecer pela... entrevista [sorri].

Professora B: Oh, de nada [risos].

Entrevistadora: E tenho certeza de que vou aprender bastante quando eu estiver pensando com mais cuidado sobre o que disse e espero que possamos nos encontrar em breve para aprofundar essas questões.

Professora B: Quando quiseres!

Entrevistadora: Então, muito obrigada!

Anexo IX – Matriz conceitual da primeira entrevista – Professora A

Professora A

Entrevista 1

Categoria A: Trabalho colaborativo

Subcategoria	Enunciados
A1 Postura em relação a esse tipo de trabalho	<p>Post1 Pronto... o conceito do trabalho colaborativo e o que eu acho é que, primeiro é enriquecedor, não é?</p> <p>Post2 Trabalho. Aliás, eu trabalho e sempre trabalhei já há muitos anos e acho que há escolas onde se trabalha melhor do que outras.</p> <p>Post3 mas acho que o trabalho colaborativo é... excepcional. É gratificante, mesmo que não se faça, mesmo que se trabalhe mais do que alguém ou que se dê mais do que outro qualquer...</p>
A2 Métodos e âmbito de abrangência	<p>MAA1 Porque a partilha de experiências é sempre boa [...].</p> <p>MAA2 Ou então “olha, uma idéia tão... tão bonita para se fazer”, não é?</p> <p>MAA3 Acho que o trabalho... a partilha é sempre boa.</p> <p>MAA4 E eu acho que o trabalho colaborativo tanto é bom neste projeto quanto é bom a nível de escola, a nível de, de... pronto, entre professores.</p> <p>MAA5 Mas pode haver entre professores...</p> <p>MAA6 Porque, até aqui, nós trabalhávamos para um bolo comum. E trabalhava. Eu não me importava de estar a trabalhar mais tempo e a dar as minhas idéias.</p> <p>MAA7 “Vamos fazer, vamos fazer este projeto. E vamos todos trabalhar”. E trabalhávamos.</p> <p>MAA8 Os contributos são sempre diferentes. Mas nós sentimos... pronto, uma certa... [pausa]. Ficamos felizes porque contribuímos com... idéias, não é?</p>

		<p>MAA9 Acho que, se nós conseguíssemos... nós, no projeto, colaborarmos todos e cada um com o seu contributo será um projeto melhor do que um projeto individual, que fica limitado (...).</p> <p>MAA10 Os pontos [positivos]... continua a ser a partilha, a troca de idéias, a interajuda (...).</p> <p>MAA11 Há sempre alguém que é mais organizado. Mas isso também é uma mais-valia porque orienta os outros e ajuda, não é?</p>
<p>Mais-valias</p> <p>A3</p>		<p>Mv1 [...] nós podemos chegar à conclusão que, “olha, eu já fiz isso e nem sabia que estava a fazer uma... que também havia alguém que já fazia”.</p> <p>Mv2 E, depois, o trabalho colaborativo ainda melhora porque ajuda-nos a... p’ra mim... estou a falar no meu caso... Eu consigo fazer trabalhos, mas tenho sempre uma certa insegurança. Depois, com a ajuda de alguém até consigo perceber que até, às vezes, realiza ou realizamos trabalhos que são... que são bons, que são frutíferos!</p> <p>Mv3 A colaboração entre... ajuda a dissipar idéias, ajuda a retirar dúvidas, ajuda-nos a... [diminui o tom de voz].</p> <p>Mv4 [...] que nós não temos a partilha do colega para saber se estamos a fazer bem ou se podemos melhorar. Não é?</p> <p>Mv5 [...] eu acho, que, por vezes, temos uma pesquisa bem-feita, temos um trabalho que até é válido, mas não está bem organizado e com a atenção, com a ajuda de alguém conseguimos colocar as coisas e as duas em conjunto conseguimos melhor.</p>
<p>A4</p> <p>Obstáculos</p>	<p>Falhas na organização para as atividades</p>	<p>FO1 Porque às vezes tenho eh... uma idéia correta... e, não sei, pronto, não consigo expor como... Com firmeza e vejo que depois... acontece que muitas vezes vem um colega do lado e dá a mesma idéia e consegue impor a idéia. Então acho que um bocado nesse aspecto sou... ahm... Pronto, não sei se será... não sei o que possa ser, não sei... E aí, não sei se será um contributo!</p> <p>FO2 Pode ser uma mais-valia porque aceitamos tudo. Mas, às vezes, nem sempre... Há determinados momentos que podemos ser, que devemos ser mais firmes.</p> <p>FO3 Possivelmente, às vezes, estamos um pouco à espera; à espera de que o colega do lado nos dê mais orientações. Isso é que... que nos... Ou porque achamos que fala mais, ou porque fez mais investigação e aí ou ficamos à espera de que ele nos diga mais, que haja mais partilha, ou então ficamos constrangidos e ficamos</p>

		<p>inibidos e não sabemos o que fazer.</p> <p>FO4 E sempre há alguém que trabalhe mais do que outro, não é? Geralmente.</p> <p>FO5 Mas também há outro constrangimento: quando há pessoas com determinado caráter, que impõe as suas idéias, também pode inibir outros, não é?</p> <p>FO6 Também há constrangimentos porque contrapõe às suas idéias e a sua pesquisa que é mais válida... Será isso. Por vezes também ajuda... Se bem que eu não tenho encontrado, mas há sempre um... Às vezes isso acontece. [pausa] Porque nem todas as pessoas têm o mesmo... a mesma... não é uma questão... é a mesma forma de... mesma forma de... como explicar?... Ser! A mesma forma de ser!</p> <p>FO7 Eu, por exemplo... isso é só p'ra dizer... Eu acho que há... há... grupos, há pessoas que já vi, que são as suas idéias que prevalecem, mesmo que o outro tenha uma idéia tão boa quanto a dela.</p> <p>FO8 Mas já aconteceu na escola. Isso na escola acontece muito. As pessoas têm um trabalho colaborativo, um trabalho em grupo, às vezes a idéia delas... prevalece. E às vezes a nossa é tão boa quanto a... [pausa].</p>
	Avaliação dos pares	<p>Av1 Só que o que eu penso infelizmente o que está acontecer com o sistema de avaliação é que o trabalho colaborativo vai deixar de existir.</p> <p>Av2 Porque as pessoas começam a fazer os trabalhos para si só por causa da avaliação...</p> <p>Av3 Neste momento, as pessoas guardam as idéias para si. [pausa] As melhores idéias. [pausa] E é, é. E eu já vi, infelizmente que as pessoas têm idéias e andam a escondê-las para depois apresentar num dado momento para se fazer valer, enquanto que anteriormente, não.</p> <p>Av4 E agora neste momento, não. Eu penso que o trabalho colaborativo vai, vai...vai ser cada vez mais trabalho individual para as pessoas fazerem valer a sua avaliação, para serem melhores do que os outros.</p>
	Espaço e tempo limitados	
	Cultura do individualismo	

Categoria B: Ensino de Língua Portuguesa

Subcategoria			Enunciados
B1 Processo de ensino-aprendizagem	Professor de Língua Portuguesa	Papel	<p>Pap1 É como ser... é como... Pronto, como sou também professora de História, é a mesma coisa; é ensinar... No fundo é ensinar a Língua Portuguesa [...].</p> <p>Pap2 Formar. Em primeiro lugar formar eh... pessoas competentes, não é?</p> <p>Pap3 [Pessoas competentes] No uso da língua e no uso da... e como pessoa.</p> <p>Pap4 Como pessoa porque eu defino regras. E não sou só eu; todos os colegas definem regras. E essas regras são definidas, não é?</p> <p>Pap5 [...] isso [o ensino de regras de sociabilidade] é uma tarefa de todos os professores, não é? De português e os demais restantes.</p>
		Conhecimentos	<p>Con1 Os conhecimentos, ehm, primeiro ter conhecimento... conhecimento da língua, não é?</p> <p>Con2 E estar... e também ter, muitas vezes ter uma previsibilidade de algumas situações que possam ocorrer porque temos situações em que os alunos nos fazem perguntas e ficamos... ficamos muitas vezes sem saber o que responder.</p> <p>Con3 Por vezes temos que ter mais leitura. Uma vez é na prática, outras vezes é, é leitura porque na Língua Portuguesa já me aconteceu ter dif'... não saber responder e tive de ir procurar e, por exemplo, telefonar a colegas para tirar a dúvida. Porque é nat'... já me aconteceu várias vezes.</p> <p>Con4 [conhecimento] Da língua e... da língua a todos os níveis: língua, literatura...</p> <p>Con5 Acho que também temos que ter conhecimentos a nível da cultura das crianças.</p> <p>Con6 No caso eu estou agora a falar porque tenho alunos... a partir deste momento tenho alunos de... de Português Língua Não-Materna. Eh... Comecei... não é que não</p>

			<p>come' a interessa' – interessa, claro... Agora interessa porque também é um pouco a minha tese também é nesta base –, mas, ahm, comecei a interessar-me um pouco pela cultura deles e fazer um contraste... Por exemplo, como é que era o Natal na... ou a tradição natalícia na... cultura deles. Pronto, e eles transmitirem. Pronto, e acho também para eles não sentirem, p'ra eles não se sentirem... excluídos. E aconteceu que eu desconhecia que eu tinha um aluno que... que tinha... Eu só pensava que eram alunos russos e ucranianos e descobri que eu tinha um outro aluno de outra cultura através deles. Portanto, que eu desconhecia. Em que a tradição é... é de uma ilha... [?] ... uma ilha qualquer inglesa, tem uma tradição um pouco diferente. Agora não sei..., mas já foi no ano passado.</p> <p>Con7 Pronto e eu acho que isso também faz o professor, além da parte científica, também tem que ter esta... sei lá... [em tom de voz mais baixo] tem que ter esse conhecimento e também e aceitar, não é? Porque há professores que não aceitam. É a cultura dominante e mais nada!</p> <p>Con8 Tem que ter abertura. Por exemplo – só p'ra te dizer – há uns anos atrás tive alunos surdos e aprendi a língua gestual, que já esqueci [...].</p> <p>Con9 Acho que nós, como professores, devemos aprender. Não é só cingirmos a... Temos de ter, pronto, outros desafios! Por exemplo, língua gestual nunca me passaria pela cabeça na altura, mas apareceu aquela formação e achei interessante aprender a língua gestual para... p'ra alunos surdos.</p>
	Aula de Língua Portuguesa	Conteúdos e competências a trabalhar	<p>CCT1 [...] a grafia na forma mais correta para que eles consigam compreender, pronto, o seu dia-a-dia... Portanto, o que ouvem, o que lêem, também saber comunicar, ensiná-los a comunicar da forma mais correta [...]</p> <p>CCT2 Portanto, eu não cinjo só ao ensinar português [palavra pronunciada rapidamente, quase inaudível], portanto aqui eles vão procurar outras coisas.</p> <p>CCT3 Então, eu tento sempre associar... ao mesmo tempo em que estou a ensinar... à vida, portanto, ao dia-a-dia, à vida prática, não é? P'ra eles também... p'ra eles não sentirem tão maçuda... as coisas... para que o ensinamento não seja tão maçudo, não é?</p>

			<p>CCT4 A competência da... as competências cognitivas, não é? E as afetivas. Pronto, por uma parte o cognitivo, não é? A aquisição de conhecimento e de aplicação e tudo mais. Mas também o saber... o saber fazer, mas também o saber ser [...]</p> <p>CCT5 E acho que isso tem que ser tratado. Acho que uma das coisas que temos cada vez mais de estar com os miúdos é o saber ser.</p> <p>CCT6 Sabes que... eu acho que [em tom de voz mais baixo], cada vez mais, os projetos educativos das escolas apontam para o saber ser. E nós temos na nossa avaliação o saber ser. É uma... é o saber... sociabilidade... Não é só responsabilidade e empenho, é também o sociabilidade, saber cumprir a regras [...]</p>
		Seleção e organização de estratégias, materiais e atividades	<p>EMA1 [...] mas também há uma coisa sempre, tento sempre associar, e mais na Língua Portuguesa, tento sempre... a parte escrita e oral a outras atividades. Eu nunca me... não gosto de só de texto escrito ou texto oral, e faço... peço-lhes sempre ou para eles trazerem... ahm... ou documentos que tenham por lá ou... partilha... portanto, alguma coisa que tenham, por exemplo, quando falam em... em... provérbios, peço sempre que eles vão recolher junto dos pais. Um miúdo, este ano, trouxe-me, por exemplo, um livro de provérbios que recolheram [?] em um lar de idosos e que eu, se calhar, vou seguir um exemplo este ano.</p> <p>EMA2 Este ano os alunos fizeram... ligaram a Língua Portuguesa à História e fizeram um filme... fizeram um filme sobre a viagem... a viagem por... por vários... por vários continentes... a viagem dos port'... Portanto, ahm... e isso foram eles que escreveram o texto. Eles é que escreveram; eles é que fizeram o filme, e eu claro... portanto, incentivei-os...</p> <p>EMA3 Fazem muitas... trazem p'ra aula, às vezes querem representar alguma coisa e eu também deixo e eles fazem, às vezes, testes livres, contam coisas... ou que encontraram ou que... ou... de família e eu aproveito isso. Portanto, eu não... tento aproveitar tudo qua'... quero dizer, tudo, tudo, não, porque eu não tenho tempo.</p> <p>EMA4 Um exemplo: eu geralmente recolho os trabalhos todos, quase sempre, só que eu não tenho tempo de os ver todos. Por exemplo, eu at'... eu, eu... Achei interessante este ano... Pois interessante... se calhar, não é. Eu é que não tenho [tempo]... Cada um</p>

			<p>escrever uma frase... começamos a aula com uma frase que cada um trazia e, a partir dessa frase, iniciamos a aula. Só que eu já me perdi no meio das coisas e já não consigo.</p> <p>EMA5 E fizemos um cartazinho, uma fichinha, em que tínhamos o dia... aliás, foram eles; a própria turma fez, e nesse dia, quem trazia a frase ia lá escrevê-la. Só que já perdemos porque não dá. Depois achei que era interessante trazer receitas associadas à época e os frutos relacionados à época, e eram <i>n</i> receitas... Quer dizer, receitas que eu... que eu já não aproveito porque não dá p'ra eu ler porque eu não tenho tempo, mas eles sempre ainda vão trazendo.</p> <p>EMA6 Pronto... os recursos nem sempre... são o manual escolar, temos os livros de... [pausa] Parte... neste momento estou a dar um livro do Plano Nacional de Leitura... 'tou... [pausa] vou... pronto, quase sempre vou ver outros livros que me dêem sugestões para aquela atividade e não se restrinjam... [pausa].</p> <p>EMA7 Isso [os materiais que os alunos trazem], pois isso eu aproveito sempre, não é? Quase sempre... quero dizer... quase sempre, às vezes, mas tento... tento ao máximo aproveitar que é p'ra não se sentirem... Porque se eles estão a trabalhar p'ra eles... porque eu digo sempre que uma avaliaçãozita conta sempre p'ra... p'ra avaliação deles.</p> <p>EMA8 Mas a planificação das aulas tento quase sempre ir procurar noutros... noutros materiais didáticos ou uma coisa que me ajuda.</p> <p>EMA9 Outros livros, quase sempre outros livros que me dêem sugestões para as atividades. [em tom de voz mais baixo:] Se bem que, pronto, os DVDs, pronto: todo esse material que agora nós... [pausa].</p> <p>EMA10 [...] agora temos os recursos das novas tecnologias que eles pesquisam muito e vêm...</p>
--	--	--	---

	Alunos	<p>Al1 É sempre necessário uma aprendizagem da leitura por parte destes alunos [de Português Língua Não-Materna].</p> <p>Al2 [...] isso [falta de motivação dos alunos para a leitura] é sempre uma dificuldade que tenho vindo ao longo destes anos com o ensino de Português... noto isso.</p> <p>Al3 Mas, ao infringirem essas regras eles já não... Portanto, no futuro também já não são pessoas respeitadoras, não é? Porque se eles, na aula de Língua Portuguesa, seja na aula de Língua de Portuguesa ou de História, essas regras não são cumpridas, claro que nem adianta ter muitos conhecimentos porque não estão a respeitar os outros, não é?</p> <p>Al4 Portanto, castanhas esmagadas era um horror! Andaram as funcionárias todas a varrer. Agora, isto é falta de... pronto, isto é falta de respeito é falta de... regras. Portanto, eles já nem numa atividade... nem o São Martinho, que era tão valorizado, não é?</p> <p>Al5 Agora, os miúdos, não. Eu acho que é falta de... eh... civismo. Portanto, eles não têm os valores que já... os valores que eles têm, neste momento, não são de tanto respeito como os que tinham no...</p> <p>Al6 [...] lidar com esses alunos [surdos] é um pouco diferente do que lidar com os alunos normais, porque, não é a cultura deles, é a maneira de ser deles: são mais desconfiados, são um pouquinho, às vezes, mais agressivos porque não compreendem (...).</p>
B2 Língua enquanto objeto de ensino-aprendizagem		Lo1 [...] o português também é de todos...
B3 Contexto		

Anexo X - Matriz conceptual da primeira entrevista – Professora B

Professora B

Entrevista 1

Categoria A: Trabalho colaborativo

Subcategoria	Enunciados
<p>A1 Postura em relação a esse tipo de trabalho</p>	<p>Post1 É muito enriquecedor.</p> <p>Post2 Mas agora eu considero que, independentemente disso, ahm... e do grau de participação de cada um, eu acho que é sempre enriquecedor.</p> <p>Post3 Aliás, eu sempre fui defensora do trabalho colaborativo. E é uma coisa que me... me entristece... ah.... que me tem vindo a entristecer nestes últimos anos é a ausência do trabalho colaborativo.</p> <p>Post4 Quando eu comecei há vinte e dois anos atrás eu acho que as pessoas trabalhavam mais em equipa do que trabalham hoje.</p> <p>Post5 Mas eu acho que as pessoas têm que mudar nesse aspecto, em termos de trabalho colaborativo, têm que pensar que só têm a lucrar.</p> <p>Post6 Porque, na teoria – e mesmo na concepção –, o modelo [de avaliação dos professores], eu acho que na concepção o modelo é bom, ou seja, haver trabalho colaborativo, os professores observarem as aulas dos outros, os professores aprenderem com as suas práticas, ... isso é bom! Eu isso, acho que com isso todos temos a lucrar [...].</p> <p>Post7 [...] o trabalho colaborativo é, de fato, interessante e acho que tem... que as escolas têm que mudar e têm que passar por aí. Não podem ser guetos, o professor não pode ser fechado na sua sala, não é? Ahm... tem que se abrir, a sala de aula tem que se abrir e não pode estar ali até porque há pessoas que iriam lucrar muito com isso. Todos! Eu acho que todos!</p>

<p style="text-align: center;">A2 Métodos e âmbito de abrangência</p>	<p>MAA1 [...] fora aquelas reuniões dos grupos de trabalho, o trabalho colaborativo que nós temos que fazer com as pessoas que estão a dar os mesmos níveis que nós, etc.</p> <p>MAA2 Eh... se for um pequeno grupo... se for um grande grupo, a coisa é mais complicada.</p> <p>MAA3 E eu lembro-me que no Liceu não gostava muito de trabalhos de grupo. Mas atualmente eu tenho uma... uma posição diferente, vejo as coisas de outro prisma.</p> <p>MAA4 [...] [logo que saiu do estágio] olha, “vamos dar Os Maias”, “tenho este material, tu queres?”, troc’ fazíamos testes em conjunto, ahm... trocávamos... planificávamos a médio prazo em conjunto...</p> <p>MAA5 Há cinco anos atrás, durante dois anos, eu e um grupo de professores fizemos semanalmente a planificação de todas as aulas durante um ano.</p> <p>MAA6 Porque eu, eu, eu penso que o trabalho colaborativo passa por não só preparar aulas ou, ou discutir assuntos, etc. Passa também por observar aulas uns dos outros. Acho que isso também seria importante no trabalho colaborativo. E dar aulas a duas mãos, a três mãos, sei lá... não é? Portanto, dar aulas... ora “hoje vou dar aula à tua turma, tu vens dar à minha ou vamos dar aula em conjunto”...</p> <p>MAA7 Ahm, quando se começou a falar deste modelo de avaliação, apontava-se para que o avaliador fosse observar aulas, etc. E eu, na altura, lembro-me que ofereci as minhas aulas aos colegas porque eu iria ser avaliadora... e sou avaliadora.</p> <p>MAA8 Mas, ahm, [pequena pausa] como avaliadora, eu, na altura, ofereci, inclusivamente, para os colegas que quisessem... com quem eu iria... que eu iria avaliar... irem assistir às minhas aulas e... p’ra eu... não ser só eu a assistir às aulas deles, não é? E trocamos idéias, e trocamos impressões antes da avaliação.</p> <p>MAA9 Porque, quando se fala de trabalho colaborativo, eu acho que é importante ver que não deve ser só... dos professores na escola – escola, mundo escolar –, mas deve haver também universidade-escola porque é extremamente enriquecedor porque os professores da universidade têm... têm a teoria, não é, que nos falta a nós e têm um outro tipo de experiência e eles, se calhar, também iriam aprender conosco, não é, com as nossas práticas. Mesmo... mesmo para transformarem as práticas deles nas salas de aula.</p>
---	--

<p>Mais-valias</p> <p>A3</p>	<p>Mv1 Eu acho que pode contribuir muito, porque eh... a experiência tem me dito, até agora, que, se nós desenvolvermos um trabalho colaborativo, eh... primeiro, temos obrigatoriamente que nos envolver mais, temos que ser participantes mais ativos, não é? E... eh... não somos só meramente passivos. Se eu fizer uma formação em que estou a assistir àquilo que o formador está a dizer, eu posso sair de lá enriquecida... ahm... mas, se eu não fizer depois um trabalho pessoal, eh... as coisas perdem-se, diluem-se, não é? Enquanto se eu me envolver ativamente num determinado projeto, e se me envolver com outros, p'ra além de eh... eu eh... ter que participar e, portanto, obrigar-me a fazer as coisas, eu vou fazer com que, vou aprender também com o que os outros têm p'ra me ensinar.</p> <p>Mv2 Portanto, eu posso dar um pouco de mim, mas vou certamente aprender muito com as várias experiências de um trabalho colaborativo.</p> <p>Mv3 Mas, se for um pequeno grupo, eh... eu acho que pode-se aprender muito.</p> <p>Mv4 Acho que temos todos a aprender muito com os outros, com as experiências dos outros, com aquilo que os outros nos podem transmitir.</p> <p>Mv5 Eu lembro-me que eu ah... senti-me apoiada quando eu saí do meu estágio e tive colegas que me ajudaram, que me integraram [...]</p> <p>Mv6 [...] porque nós até temos uma idéia errada daquilo que fazemos e, portanto, se tivermos lá alguém “ah, olha, se calhar, eu teria feito assim”, “olha, na minha turma eu fiz assim e resultou”, “olha, quer ver como é que eu fiz isso?”...</p> <p>Mv7 [...] é por isso que eu sou a favor de que os professores têm que abrir as suas portas da sala de aula aos outros colegas porque essa... essa partilha de práticas, e observar aulas, é fundamental para uma melhoria da nossa própria prática pedagógica.</p>
--	--

A4 Obstáculos	Falhas na organização para as atividades	FO1 Eu não gostava [de trabalhar em grupo no Liceu] talvez porque, enquanto estudante, eh... acabava por o trabalho recair mais sobre uns do que... havia aqueles que se colocavam sob a sombra da bananeira, como se costuma dizer.
	Avaliação dos pares	Av1 Os professores evidentemente querem ser avaliados, mas em termos de observações de aulas os professores não estão preparados para que tenham lá alguém a observar aulas, sobretudo se esse alguém é uma pessoa a quem não reconhecem em mérito nem... valores. Não é? Porque às vezes há pessoas que nem são da mesma área, nem são do mesmo departamento... de maneira que os professores do Ensino Secundário não estão preparados para isso e do Básico estão, os do 1º Ciclo... mais antigos, que já tinham, de vez em quando, um inspetor que aparecia por lá, não é?
	Espaço e tempo limitados	ET1 Eu penso que não é só por uma questão de tempo. Também é: atualmente é também por uma questão de tempo. ET2 Só que, atualmente, nós não temos espaço para reunir e, depois, é tanto trabalho, tanta reunião, tanto papel, que a pessoa não tem tempo, não é?
	Cultura do individualismo	CI1 Mas é sobretudo devido a uma falta de cultura ou de habitação, se quisermos, a esse trabalho colaborativo. CI2 E há aqueles que também não gostam muito, pronto [de trabalhar em conjunto]. Há... é um fato. CI3 As pessoas fecham-se na sua concha e não querem... expor-se, não é?

Categoria B: Ensino de Língua Portuguesa

Subcategoria			Enunciados
B1 Processo de ensino-aprendizagem	Professor de Língua Portuguesa	Papel	<p>Pap1 Ser professora de Língua Portuguesa... Eu... eu sempre... Sou professora de Português e sou professora de Francês... [...] Eu, como professora de Língua Portuguesa, posso partir para vários mundos, para uma multiculturalidade fantástica. Ah... acho que tenho a possibilidade de eu, em conjunto com os meus alunos, aceder a.... a imensas coisas (...)</p> <p>Pap2 Portanto, p'ra mim, Português... ensinar Português é, de fato, ahm... um mundo, ahm... é entrar num mundo, num mundo infinito, pronto.</p> <p>Pap3 É poder, em conjunto com os alunos, conquistar esse mundo. É poder, em conjunto com os alunos, conquistar esse mundo. [Português é um mundo (Lo2)]</p> <p>Pap4 Eu tenho sempre a preocupação de que os alunos saí' saiam da sala de aula mais enriquecidos não só no que diz respeito aos conteúdos temáticos apresentados pelo programa eh... como eh... que as aprendizagens sejam transversais...</p> <p>Pap5 Portanto, o meu objetivo é que todos nós – eu e eles – possamos sair dali um pouquinho mais enriquecidos...</p>
		Conhecimentos	<p>Con1 Porque eu acho que, ahm... eu tenho aprendido muito com os meus alunos.</p> <p>Con2 Primeiro conhecimentos científicos... e pedagógicos. Eu acho que aí estão em pé de igualdade. Ah... a competência científica e pedagógica é fundamental num professor... Ah... Porque, se um professor, cientificamente, não estiver preparado... Pode até ser muito bom pedagogicamente, mas será também muito bom a ensinar “tolices”, entre aspas, não é? [risos] Ahm... O contrário também se verifica: um professor pode ter... ser muito competente, muito completo, do ponto de vista científico, mas, se não for pedagogicamente... não, não conseguir eh... partilhar um pouco do que sabe, não conseguir construir com os seus alunos, em sala de aula, uma partilha de saberes,</p>

			<p>também não vai longe, não é?</p> <p>Con3 Portanto, primeiro os... esses dois aspectos... ahm... o aspecto científico e o aspecto pedagógico, a relação com os alunos, a condução da aula, ahm... depois, acho que é preciso também que o professor tenha... ahm... não pare, não se assente na profissão. Ou seja: queira sempre saber mais, tenha a... a vontade de procurar sempre ao longo da vida esse lado formativo sempre, tenha em vista sempre isso. Porque aquele professor que se acomoda, que se deixa... acaba por estagnar, não é? Depois é preciso acompanhar, ainda na mesma linha, a evolução do mundo e então aí também é necessário que comece a... que saiba alguma... pelo menos utilizar alguns recursos, as novas tecnologias, pronto. Acho que é fundamental. Um professor que agora não saiba trabalhar com computador, que não acompanha as novas tecnologias... pois acaba por se restringir ao retroprojeto, ao quadro... e mesmo, portanto, acaba por sentir-se até um pouco deslocado relativamente aos outros colegas porque agora tudo é em computador, não é?</p> <p>Con4 Depois eu acho que é fundamental também gostar do que se faz. Eu acho que é fundamental a pessoa gostar do que faz, sobretudo nesta profissão. Há pro'... eu acho que em todas as profissões, mas a nossa profissão, em que lidamos com outras pessoas, se não gostarmos do que fazemos... acho que é preciso vibrar com o que se faz, é preciso gostar do que se faz... E acho que passa muito por aí também.</p> <p>Con5 Eu acho que o gosto é uma coisa que já nasce com a pessoa. Primeiro, eu acho que tem a ver com a vocação e com aquilo que as pessoas gostariam de fazer. Eu digo isto porque comigo aconteceu assim. [...] Ahm... depois, acho que é uma coisa que se vai construindo, que se vai construindo no dia-a-dia, cada vez mais, na relação com os alunos, na procura de novo... de novos saberes.</p> <p>Conó Depois em termos do conhecimento científico e pedagógico, o conhecimento científico eu acho que passa por, que começa logo desde o primeiro dia em que colocamos o pé numa escola... como alunos. Começamos a construir não só na escola, já em casa com a família, etc., não é? Mas depois aquele conhecimento científico mais escolarizado, digamos, tem a ver já com toda a preparação que nós tivemos no nosso</p>
--	--	--	--

			<p>percurso enquanto alunos... fomos nos construindo [...]</p> <p>Con7 [...] e, depois, enquanto professores, eu acho que passa por aquilo que eu disse há um bocado, que é uma procura constante de querer saber mais. Eh... eu tenho, vou... não só relacionado com os conteúdos que vamos lecionar, mas uma procura de querer saber mais várias coisas, não só especificamente dentro da nossa área de Português... até porque o professor atualmente não pode se restringir só ao seu mundinho, não é? Tem que partir para novos mundos e, portanto, é uma procura constante de querer saber mais, é uma formação constante e procurar sozinho, com a ajuda dos outros, através da pesquisa, através da investigação, ahm... procurar saber mais e não se inibir de perguntar a um colega “olha, eu não sei isto! Tu importas-te de me ajudar aqui porque eu não sei isto?”, não é? Porque isso é impeditivo de progredir.</p> <p>Con8 Do ponto de vista pedagógico... eu acho que o estágio pedagógico é fundamental logo no início de uma carreira. Há muitos professores que nem sequer tiveram essa experiência. Independentemente do modelo, acho que é fundamental porque estamos a aprender com alguém que já tem mais experiência, é um trabalho partilhado, é um trabalho colaborativo, etc.</p> <p>Con9 ... outra coisa que eu acho que é importante é o professor observar-se. E eu já tinha... já fiz várias experiências nesse sentido, inclusivamente... já várias vezes me filmaram a aula... eh... e já várias vezes me pus a observar a mim mesma, não é? Só que, em termos de estudo efetivo, comecei o ano passado a fazer isso e eu achei extremamente importante. Eu acho que é importante também o professor observar aquilo que faz.</p> <p>Con10 Depois a relação pedagógica vai-se construindo aos poucos também com os alunos... ahm... eles vão nos ensinando muita coisa e a mudança constante de estratégias e a professora que eu sou hoje não sou aquela que eu era no início da minha carreira nem o ano passado. Por quê? Porque não só devido à experiência, não é, mas devido a uma constante... tem que se adaptar constantemente a novos alunos, novas estratégias, nova... tem que estar em constante adaptação. Mas eu acho que é isso também que dá a luta.</p>
--	--	--	---

	Aula de Língua Portuguesa	<p>Conteúdos e competências a trabalhar</p> <p>CCT1 [aceder] não só à Língua Portuguesa e aos conhecimentos de Língua Portuguesa e às competências do domínio de Língua Portuguesa, como ler, escrever, falar, conhecer as regras do funcionamento da língua, etc. Não só nestes aspectos específicos e relacionados com a Língua Portuguesa, mas quando lemos um texto, estamos a entrar num mundo, e muitas vezes eu tenho que ter conhecimentos de História, ahm... de Geografia, de pintura, de... sei lá, tão diversos, não é?</p> <p>CCT2 [...] quer isto dizer que eh... se é necessário eh... ou se é oportuno falar eh... de eh... de outros assuntos que não tenham a ver especificamente com o Português e que isso enriqueça isso é enriquecedor para os alunos, ahm... eu opto sempre por esse caminho.</p> <p>CCT3 [...] não só lecionar os conteúdos apresentados no programa temáticos ou morfosintáticos, etc. por lecionar... ahm... só porque têm que saber as características do Barroco ou porque têm que saber o assunto do <i>Sermão de Santo Antônio aos Peixes</i> ou porque têm que saber fazer um texto argumentativo. Ahm... ou em que medida é que isso também é construtivo e é possibilitador de novas aprendizagens.</p> <p>CCT4 Mesmo a propósito do funcionamento da língua, ahm, eu tento sempre que esse funcionamento da língua seja mais importante... não propriamente a regra gramatical ou o aprendizado da regra gramatical, mas porque é que nós usamos aquela regra gramatical e porquê... qual o valor daquela regra gramatical... em que contexto é que nós a utilizamos [pausa] e porque é que é importante nós estarmos a aprender aquela regra, aquelas regras gramaticais.</p> <p>CCT5 Eu acho que há, eh... há várias competências. Aquelas que eu destacaria são as do domínio da leitura, da escrita, do conhecimento explícito... quer isto dizer que todas as competências que têm a ver com funcionamento da língua, mas outros conhecimentos importantes. E, depois, competências transversais, que passam por desenvolver no aluno capacidade crítica, capacidade de questionamento, capacidade de... Portanto, são várias desenvolver no... entender o aluno como um todo e não só competências ligadas à leitura, ou à escrita, ou ao funcionamento da língua. Não só específicas do Português. É preciso que um aluno leia um texto, mas leia um texto com um olhar crítico,</p>
--	---------------------------	---

			<p>que se questione sobre o texto [pausa] e que o relacione com o mundo, com as suas vivências...</p> <p>CCT6 Claro que numa aula não há só, não se trabalham só... não se treinam só determinado tipo de... não se treina só uma, são várias, não é?</p>
		Seleção e organização de estratégias, materiais e atividades	<p>EMA1 uma aula de Língua Portuguesa é uma construção conjunta, é uma... é saber aquilo que está... ao mais recôndito do texto em conjunto. Porque há um que chega a uma determinada conclusão, há outro... de acordo com os conhecimentos que cada um tem, não é, os conhecimentos prévios que cada um tem.</p> <p>EMA2 É assim: eu, quando faço um plano de aula ou de unidade, eu tenho sempre em conta as várias competências que eu quero trabalhar naquela aula e se vou privilegiar mais competências ligadas à leitura ou competências ligadas à escrita ou competências... ahm... ou outro tipo de competências.</p> <p>EMA3 Mas eu tenho que, primeira coisa que eu tenho que fazer é ver que competências é que eu quero trabalhar naquela aula e em função daquelas competências eu vou ver quais serão os recursos que eu vou utilizar, que me vão possibilitar um desenvolvimento destas mesmas competências. Portanto, os recursos serão sempre selecionados em função das competências a trabalhar.</p> <p>EMA4 Se eu, por exemplo, vou trabalhar a competência da escrita, certamente que uma das... dos recursos que eu, se calhar, vou utilizar e das estratégias que eu vou utilizar é... poderá ser, por exemplo, a oficina de escrita, não é? Ou, se por exemplo, eu vou tratar... eh... de... eh... vou trabalhar, por exemplo, ahm... a leitura analítica, por exemplo, eu posso usar um texto, mas posso usar uma imagem, posso fazer os alunos relacionarem até várias imagens...</p> <p>EMA5 Portanto, os recursos vão estar em função das competências a trabalhar e, portanto, e devem ser diversificados.</p> <p>EMA6 Não. É assim: os recursos têm que ser diversificados e têm que ser, sobretudo,</p>

		<p>eficazes, por quê? O que é que me interessa eu usar o quadro interativo se eu fizer um mal aproveitamento dele? O que é que me interessa usar o... um PowerPoint se aquele PowerPoint... se, se calhar, o quadro era mais... era algo mais rico, não é?</p> <p>EMA7 Eh... eu continuo a achar que o quadro é um... é um excelente apoio para o professor e para os alunos. Eu uso imenso o quadro.</p> <p>EMA8 [...] acho que devem ser diversificados: tanto usa o quadro, quanto usa o retroprojector, como usa o PowerPoint, como usa o quadro interativo, se o tiver na sala de aula...</p> <p>EMA9 E devem ser motivantes também para os alunos porque eu acho que é fundamental que os alunos, p'ra além da diversidade, aquilo os diga alguma coisa, que seja motivante para eles, que eles estejam a aprender com prazer, não é? E, às vezes, eles acham uma nova... um novo recurso que o professor utilizou, acham interessante, não é? E uma nova estratégia... Às vezes até estratégias que nós achamos que, se calhar, nem vai resultar... e, depois, eles acham interessante.</p> <p>EMA10 E devem ser, os recursos, assim, para além de estarem adequados às competências que são trabalhadas, devem estar adequadas ao tipo de alunos que temos à frente, à turma que temos à frente, que é outro fator importante! Porque eu, se calhar, não posso usar o mesmo tipo, o mesmo recurso numa turma e noutra! Porque se numa resulta, na outra não resulta, não é? Portanto, há... às vezes o mesmo texto, começamos por aí, a escolha a seleção de um determinado texto para dar determinado assunto é interessante para um... para determinado tipo de alunos e eles aderem muito bem e trabalhamos muito bem todas as competências que nos propusemos e p'ra outros, não! Portanto, acho que tem também que ter em conta os alunos.</p>
	Alunos	<p>AI1 [...] eu noto que os alunos têm dificuldade... na leitura dos textos.</p> <p>AI2 Os alunos não dominam a língua estrangeira como dominam a língua portuguesa e aí é muito mais limitado.</p>

<p style="text-align: center;">B2</p> <p>Língua enquanto objeto de ensino-aprendizagem</p>	<p>Lo1 Porque eu acho que, se os alunos não compreenderem bem um texto, não interpretarem bem eh... a profundidade da mensagem eh... não eh... não construirão os duplos sentidos ou os múltiplos sentidos do texto eh... terão dificuldade depois também na escrita. Porque... de que forma? Através da organização das idéias, através da... da percepção do assunto global eh... do texto, etc.</p> <p>Lo2 Português é um mundo.</p> <p>Lo3 Isto para não falar que, quando damos Português no Secundário, estamos a dar sobretudo Literatura. Então aí ainda acedemos a um mundo, se calhar, ainda mais vasto.</p> <p>Lo4 E... [Português] é, de fato, um mundo. Por exemplo, como eu disse, também sou professora de Língua Francesa e não v'... não é... é mais... aí é mais língua. Não quero dizer que não haja também a possibilidade. Mas nós temos a... a condicionante que é a língua, a limitação da língua.</p>
<p style="text-align: center;">B3</p> <p>Contexto</p>	<p>Ctx1 Primeiro o número de horas de eh... permanência efetiva na escola, que aumentou substancialmente. Eh... o professor tinha um horário há coisa de quatro anos atrás... quatro, cinco anos atrás, tinha o horário de vinte e duas horas... letivas. Eh... nem sempre tinha essas vinte e duas horas obrigatórias na escola. (...) Atualmente o professor está vinte e oito horas na escola... Efetivas, ou seja, horas que tem que estar ocupado, ou por estar a dar aulas ou... São vinte e duas letivas, mas depois as outras acabam por ser... São consideradas não letivas, mas a verdade é que o professor ac'... está, na maior parte das vezes, a dar aulas, porque ou está a fazer substituições ou está a fazer... a dar apoio... ah... aulas de apoio aos alunos... ou..., portanto, acabam por ser mais aulas.</p> <p>Ctx2 [...] o professor acaba por ocupar muito do tempo, p'ra além das vinte e oito horas, em reuniões, fora aquelas reuniões dos grupos de trabalho (...)</p> <p>Ctx3 [...] acabamos por trabalhar muito mais do que as horas previstas e... temos direito a sete horas para trabalho em casa. O que que acontece aos professores? Saem daqui tardíssimo, não é? E têm que chegar à casa, preparar as aulas p'ra o dia seguinte... e, às vezes, a preparação de uma aula demora horas e horas e horas.</p> <p>Ctx4 [o tempo não é suficiente] Nem para a preparação das aulas, quanto mais para corrigir testes, corrigir trabalhos... eh, fazer outras atividades... (p. 4)</p>

Anexo XI – Transcrição da Segunda entrevista – Professora A

Data: 21/07/2009

Local: Universidade de Aveiro (Mediateca)

Hora de início: 15:51

Hora do fim: 16:33.

Tempo de gravação: 42 minutos e treze segundos.

Códigos:

... pausas curtas com entonação de continuidade do discurso.

[] detalhes do contexto ou expressões não verbais.

[?] Palavra incompreensível ou dúvida quanto a ela.

‘ letra(s) ou sílaba(s) suprimida(s) na fala.

Entrevistadora: Boa tarde!

Professora A: Boa tarde.

Entrevistadora: Não fique tímida!

Professora A: [risos]

Entrevistadora: É só... A única diferença agora são os dois gravadores.

Professora A: Sim.

Entrevistadora: É um detalhe pequeno.

Professora A: [risos]

Entrevistadora: Bom, eu queria saber primeiro: o que é trabalho colaborativo para você?

Professora A: Ai, que pergunta tão difícil... [pausa] O que que é trabalho colaborativo para mim... Pronto, ahm... apesar de ter feito a formação, não ficaram cá as palavras bonitas que, se calhar, gostarias de ou’ de, de... que eu dissesse, com as composições todas bonitinhas, mas eu gosto de falar assim simples. Pronto, trabalho colaborativo para mim é... acho que já... já fazia! Em certas atividades fazia na escola. Tínhamos o trabalho colaborativo que era a interajuda entre a... entre colegas da mesma área

disciplinar, colegas de outras áreas disciplinares, em que há uma interajuda entre as pessoas. Portanto, num projeto ou em qualquer atividade que se faça, tentamos sempre que haja uma div' diversidade de tarefas e que se complementam umas às outras.

Entrevistadora: Ahm, e de que forma isso que disse se adequa ao trabalho que fizemos no GTB?

Professora A: Não percebi agora a pergunta. Qual é a idéia?

Entrevistadora: Sim. Isso que você disse...

Professora A: Sim.

Entrevistadora: Como isso se adequa ao que fizemos no GTB?

Professora A: Como é que se adequa?

Entrevistadora: Uhum.

Professora A: ... Ou aquilo que nós fizemos... no GTB... como fo', se foi trabalho colaborativo. É isso que queres...?

Entrevistadora: Você disse o que era, para você, trabalho colaborativo...

Professora A: Sim.

Entrevistadora: E como isso se aplica no GTB?

Professora A: No GTB aplicou-se... acho que foi bem evidente... porque o trabalho colaborativo, eu até vou dizer, fiz pouco. Mas foi a colaboração do to'... do peque'... do grupo mais pequenino, não é? Cada um com a sua tarefa, que complementava umas às outras, em interajuda... E depois também no grande grupo, que houve sempre uma ajuda dos outros grupos, sempre uma... sugestões e... e tudo isso. Até no GTC [refere-se ao subgrupo sobre a construção de inferências na abordagem ao texto poético] também houve sugestões e que podem... há sempre uma... que são bem-vindas e que ajudam sempre na nossa... nas nossas práticas. Isso funcionou a nível de... do grupo pequenino, dos subgrupos, não é? Funcionou o trabalho colaborativo.

Entrevistadora: Os subgrupos dentro do GTB?

Professora A: Dentro do GTB.

Entrevistadora: E essa experiência que tivemos no GTB... ahm... contribuiu para que você mudasse o que pensava sobre o trabalho colabora'... colaborativo?

Professora A: N...ão modificou muito porque já sabia. A única coisa que eu achei é que foi mais evidente. Porque... foi bom porque trabalhamos, foi mesmo um trabalho colaborativo. E um trabalho colaborativo em que, acho que cada um deu sem dizer que aqu'... cada um deu o que tinha de melhor e sem haver a sensação de – que isso eu achei ótimo! – sem haver a sensação de que eu fiz mais do que aquele, ou fiz melhor, ou fiz pior... Isso foi o que eu senti. Porque às vezes no trabalho das escolas a personalidade[?] é um faz melhor e sente-se ahm... dentro de mais evidência ou tem mais evidência. Às vezes isso acontece. E aqui isso não aconteceu. Senti uma... uma equipa! Em que todos éramos iguais e que 'távamos a trabalhar para um mesmo... para um mesmo foco, para um mesmo fundo. E acho que isso foi melhor, sem ter a sensação de que um faz melhor do que o outro... foi isso.

Entrevistadora: Ahm... que contributos você pensa que efetivamente deu para o trabalho?

Professora A: Para o projeto?

Entrevistadora: Sim, para o trabalho que desenvolvemos.

Professora A: O nosso, para o projeto em geral?

Entrevistadora: Para o trabalho que desenvolvemos no GTB.

Professora A: Se o nosso projeto contribuiu...

Entrevistadora: Não. Que contributo você acha que você efetivamente deu para o nosso...

Professora A: [interrompendo] Ah! O meu contributo!

Entrevistadora: Exato.

Professora A: [pausa]

Ah! Foi um contri' [risos] Pois... Ah! Foi um contributo... pronto, dentro do possível, que tinha que... podia ter... gostava e acho que podia ter dado mais. Só que acho que também havia outras... mas, o meu contributo foi só a nível de.. da, da... pronto, da implementação do projeto, algumas, pronto, sugestões. Mas... o que é certo é que eu aprendi muito a outros níveis e... isso abriu-me novos horizontes. Por exemplo, a... a refletir o que é que eu... o que é que poderia... o que poderia ser melhor para os alunos e isso fez-me... foi... pronto o contributo. O meu contributo foi... poderia ser melhor. Pronto, poderia ter feito mais! E o que que posso dizer mais?...

Entrevistadora: O que você fazia mais?

Professora A: O que eu fazia? No futuro, se fosse hoje?

Entrevistadora: Sim.

Professora A: Acho que eu fazia um bocadinho mais de investigação. Foi o que me faltou. Ahm... investigação e um bocadinho de organização. Ainda me falta essa parte... É organização e um pouco investigação e... tipo invest'... pronto, ação, não, pronto, porque foi posto em prática. Mas a nível de investigação falha-me ainda um bocado... E organizar! Estar, assim, organizada. Ser... Pronto, que aí aprendi e acho que aí é que... ainda me falta. Ainda me falta essa parte.

[pausa]

Entrevistadora: Ahm... [pausa]. Desculpe! E que papéis acha que desempenhou neste grupo?

Professora A: [suspiro]

Entrevistadora: Que papel ou papéis?

Professora A: [em tom de voz baixo] Nossa... É tão difícil, Luciana... [pausa] Fui de aprendente [risos], de investigadora, aprendente, também de ahm... pronto, colaboradora, um pouco de... pronto, ahm... também de investigadora, é verdade... Observadora. Observei também o que se passava nos outros grupos para tirar sugestões, não é? E... Pronto, agora a nível de... e foi mais nesse âmbito.

Entrevistadora: E como correu o seu... o nosso projeto de investigação-ação? É nosso projeto!

Professora A: O subgrupo...?

Entrevistadora: Sim o que desenvolvemos na escola. Como é que ele correu?

Professora A: Ele inicialmente não estava conforme o planeado. Eu já disse isto, não estava, não começou a correr muito bem. E eu não fiquei desiludida e ... depois senti um peso e uma certa responsabilidade porque depois eu tinha responsabilidades perante o subgru'... o subgrupo e se não obtivesse os dados que eu gostaria e que toda a gente gostaria que tivesse, eu ficava... sentia muito mal! E fiquei muito angustiada. Na realidade, quando implementei na primeira etapa, fiquei muito angustiada na turma, no 6ºB. Entretanto, comecei a equacionar outras f'... outra forma de atuar na aula e foi aí que melhorou um bocadinho. E eu, só depois de ter aprofundado, analisado os dados, é que eu vi que, na realidade, a forma de um professor... por vezes a forma como ele atua na aula... ahm... influencia os dados. E o 6ºB, que é uma turma melhor, eh... muito melhor, não teve tão bons resultados como no 6ºC. O 6ºC é uma turma muito complicada, uma turma com muitos planos de recuperação e obteve melhores resultados na aplicação da... da estratégia. E o que que eu fiz aí? O que eu fiz diferente? Foi diferente a minha postura como professora: mais exigente, eh... tive que orientar o trabalho com mais organização, não deixar... tempos mortos, não deixar que todos... por exemplo, até a nível de postura na aula dos alunos. E acho que isso influencia um bocado os dados... Portanto, eu tenho que refletir muitas vezes, como professora, como profissional, tenho que refletir muitas vezes para obter resultados. Temos também que ser... Temos que ter um bocado de exigência em sala de aula... Ahm... foi o que eu observei. Depois o resul'... depois na segunda, nas segundas tarefas já.... na segunda atividade já correu melhor. [em tom de voz baixo] Mas, eu acho que depois as atividades começaram a correr melhor. Mas... o que é que eu ia... Ah!...

Não vais fazer pergunta sobre o que está eu, não...?

Entrevistadora: Sobre?

Professora A: Sobre o que está eu, não... pr'a fazer... pr'a implementar o projeto.
[risos]

Entrevistadora: Não, não, por acaso não tinha pensado nisso diretamente.

Professora A: [risos] 'Tá bem!

Entrevistadora: Mas se eu fizesse essa pergunta? [risos]

Professora A: [entre risos] 'Tá, anda!

Entrevistadora: E se eu fizesse essa pergunta...?

Professora A: [risos] Não sei! Pergunta à Professora B². Eu não sei! [mais risos]

Entrevistadora: Que mais-valias te trouxe esse projeto?

Professora A: Muitas! [ainda entre sorrisos]

Entrevistadora: Muitas?

Professora A: Olha, a primeira foi logo começar a ser mais exigente nas aulas, na organização das aulas. Pronto. Se bem que eu já era. Agora, quando há... quando recolhas a fazer, que são sérias, tenho que ser mais exigente, na organização, na postura, na forma como eles participam, na forma como eles se orientam em trabalho de par ou de grupo. [pausa]. Segundo, aprendi a fazer investigação-ação e, por outro lado, foi a... o gosto em colaborar com as outras colegas porque... ah! Eu 'tava sempre a aprender com as outras, com o subgrupo, eu estava sempre a aprender. Andava ali com a minha cabecinha assim, um bocadinho... quando via aqu', quando via discussões de questões investigativas, de... Se bem que eu já também, já, já, pronto, estou a par... Mas as questões investigativas, as questões, os objetivos do proj'... do nosso projeto eu digo assim... fez-me pensar muito e acho que a partir de agora, quando eu implementar um projeto, tenho que pensar sempre no objetivo que nós pretendemos para os alunos... E, e, e isso é mais importante: ver se está adequado, se a atividade está adequada ao que nós pretendemos obter deles, o que muitas vezes eu

² Usa o nome da outra professora cujo percurso acompanhamos. Substituído na transcrição.

não penso. É dar matéria e eles têm que aprender. Não, agora tem que ser se realmente se é significativa, se o projeto é interessante, se eles... há formas interessantes de eles aprenderem as mesmas coisas! E isso que é, que é bonito! Foi uma forma interessante eles aprenderem – aí, ‘tou aqui a falar para [?] [acidentalmente retira um dos gravadores do lugar] – deles aprenderem, ahm... [pausa] Olha, o provérbio, o plurilinguismo, outras línguas, e coisas que eles não... [pausa] [pergunta à entrevistadora] ‘Tou a falar muito?

Entrevistadora: Não!

Professora A: Se tiver, diz.

[pausa]

Entrevistadora: Que dificuldades você sentiu?

Professora A: Olha, as dificuldades... foi, foram, pronto... Em primeiro lugar foi o... Eu penso que este projeto que nós tínhamos era um bocadinho ambicioso. Precisava mais de tempo. Era ótimo, se tivesse mais tempo, ficava um projet’... acho que era... tínhamos... conseguíamos fazer ahm... por exemplo, no “Mundo dos Provérbios” [uma das atividades pensadas para os seus alunos] eles necessitavam de mais tempo para pensar, necessitavam de... nós precisávamos que eles verbalizassem como pensavam, como faziam. E isso faltou. Faltou tanto... faltou-nos o tempo, porque não houve tempo... Não havia devido às condicionantes, por causa da... tem que se cumprir matéria, os miúdos tinham provas de aferição, os miúdos tinham testes... Portanto, eu não, não podia alongar muito, por muito mais aulas o projeto. E foi essa a... Essencialmente isso. Porque se o projeto fosse implementado, no mínimo em... no dobro das aulas, em duas semanas, tínhamos ótimos resultados. Acho que os miúdos iam adorar com jogos... Por exemplo, fazendo depois, a partir de jogos didáticos. Ahm, porque eles gostaram muito da atividade. Adoraram! E necessitavam de mais tempo para, ahm, para se aperceberem das línguas, do plurilinguismo, portanto, fazer o confronto entre o latim e as línguas latinas porque eles gostariam de, de... de saber, os professores gostariam de ensinar e não houve tempo. Foi uma pena. Mas, no próximo, se isto fosse... se houvesse outro próximo, era assim, acho que podíamos fazer assim.

E, pronto, foi mais nesse âmbito e, não... os miúdos não... não haver tempo e não conseguirmos ter... puxar pelos alunos para eles verbalizarem como é que raciocinaram para chegar àquela conclusão ou pr'a, ou aquela língua... Se bem que eles fizeram alguma coisa, mas podia ser melhor.

Entrevistadora: E que ligações você encontra entre o nosso GTB e a escola, e a sua escola?

Professora A: Que ligações encontro?

Entrevistadora: Sim, entre o trabalho que realizamos no GTB e a sua escola?

Professora A: Se houve ligação?

Entrevistadora: Sim. Se houve e quais...

Professora A: A ligação que houve... não houve muita divulga' eu não divulguei muito, se é isso... eu não divulguei. A única coisa que eu implementei na aula porque estava condicionada com o tempo, havia muitas coisas a fazer e não houve tempo de comunicar, de comunicar as... a... comunicar as outras pessoas. Apenas comuniquei o Conselho Executivo que ia fazer uma atividade, que estava no âmbito duma formação, e que ia gravar. Pronto, para não estarem... para saber. E não, não houve... não... o que poderia ter existido era a divulgação e até a interação com outros... por exemplo, com o grupo do Português... Divulgar e eles também poderem implementar na sala de aula ou nov'... outras formas, fazer te'... comparativamente podia se fazer, a outra colega de Português também podia fazer o mesmo projeto e comparar, ver como era com os resultados... Poderia ter sido feito isto. Mas não houve. Não houve e foi pena. Acho que, no futuro, se podem fazer estas coisas e alargar isto até os outros alunos, até, até o 7º, 8º e 9º. E podiam-se fazer comparações. Por exemplo, se o 7º, 8º e 9º conseguiam responder da mesma forma, fazer comparativamente aos outros ciclos – 2º ciclo e 3º ciclo – para ver se os resultados... Por exemplo, no “Mundo dos Provérbios” dava para fazer isso. E dava pr'a ver quem é que ch'... sabendo que diferenças são no 2º ciclo e no 3º ciclo, porque os do 3º ciclo já têm Francês e... Pois, só tem mais o Francês. Mas já podem ter algumas noções de Latim ou até ouvirem

falar em Italiano... e ver se havia muita diferença. E aí era um projeto muito interessante, se fosse alargado a outros ciclos.

Entrevistadora: E as ligações entre o GTB e os outros Grupos de Trabalho, que ligações você encontra? Entre o GTB e o GTA, GTC...

Professora A: Eu não notei que houvesse muita interligação. Foi isso que não houve, que eu não... Não houve, eu, eu, mas eu não levo isso que as pessoas não quisessem. Eu acho que – e eu por mim falo – eu gostava de conhecer os trabalhos dos outros, dos outros grupos, gostava de... no *Moodle* não tive acesso, mas também não tive muito tempo no *Moodle*, porque nós, quando ‘tamos a trabalhar, é tão difícil nós termos um bocado pr’a... Há tanta coisa para fazer, tanta coisa, que depois ainda ir ao *Moodle* e estar a ver o trabalho dos outros... é muito difícil. Quem está a trabalhar é, é... é muito complicada’.... É... o trabalho da escola leva-nos muito tempo e... necessitávamos mais tempo para ter... para tomarmos conhecimento dos outros grupos. Aí não digo que falhou, que... isso não foi falha. Foi a falta de tempo ou falta de interligação entre os outros grupos, que eu não sei, apenas na Plenária é que se ia comentando ou quando... Nós não tivemos acesso aos outros trabalhos, apenas por posters e na... na última Plenária. Mas, se houvesse mais interligação, era mais interessante este tipo de trabalho. Aí foi... não é falha, mas foi falta de tempo. Porque as pessoas têm a sua profissão, também não... [pausa] Se tivessem aqui um dia inteiro, provavelmente se havia mais interajuda, inter-relação, não é? Se houvesse mais...[em tom de voz quase inaudível] mas a maioria era professores...

Entrevistadora: Desculpe?

Professora A: A maioria era professores, portanto tem atividade na escola, depois nem tem tempo para outras... Já fazer a formação, já... [risos] P’ra alguns já era muita... muito... tempo... Pronto, regime de tempo.

Entrevistadora: E, por fim, entre o GTB e a Universidade: que ligação você encontra?

Professora A: Ah, a ligação é, pronto... a ligação é aquilo que se chama “unha com carne”. Os coordenadores do projeto são, são todos professores... da Universidade. Tudo... a logística foi feita pela Universidade. Portanto e, e além disso, o espaço, o

ace'... portanto, em termos da facilidade também da Mediateca e dos locais onde pudemos consultar e trabalhar. Portanto, acho que aqui houve muita ligação. A Universidade foi, foi a ligação, pronto, foi, no fundo, era a casa. Só houve pena nas escolas não haver também uma certa... mais ligação... Mas a maior ligação foi com a Universidade! Todas as pessoas, todos os nossos orientadores trabalham na un', são pessoas universitárias, não é? E orientadores. Ou pelo menos são doutorados.

Entrevistadora: Que imagem de leitura nós construímos como professores, na sua opinião?

Professora A: Como é que os professores...?

Entrevistadora: Que imagem de leitura construímos enquanto professores no nosso grupo?

Professora A: [pausa]

Qual foi a imagem da leitura que nós transmitimos aos outros?

Entrevistadora: Sim.

Professora A: Leitura, leitura?

'Tás a falar em termos de... de nó'... que é o, o nosso GTB leitura... é isso?

A idéia com que eu fiquei, eu não sei se estou errada, é que nós construímos uma imagem de leitura um pouco diferente, sem ser aquela imagem da leitura que é: a compreensão, ou a inferência, os alunos têm que... saber ler poesia, um texto descritivo, um texto narrativo e saber compreendê-lo. Acho que nós demos, o nosso grupo... foi um pouco inovador porque a forma como nós tratamos a leitura foi de uma forma diferente, portanto, através de, de... foi associação da leitura, da compreensão, com a... com outras competências, que eu achei interessante, que foi o plurilinguismo. Portanto, também a leitura noutras línguas. E aí... ahm, deu azo a que fosse um pouco, não, já é mais abrangente, não é um trabalho tão estanque. É leitura, leitura só a nível... pronto, é sempre o texto, mas como é que hei de explicar... Pronto, e mais ativa, mais dinâmica, acho que foi uma forma de dinâmica e até inovadora de dar, de ter... dos miúdos adquirirem competências na leitura de uma... de outra forma, sem estar perante só um texto exaustivo, em que eles tinham e o trabalho

entre eles, também colaborativo e de... ajudou, de interajuda entre eles também foi, foi... ahm... foi frutí... ai... foi... pronto, deu frutos, foi frutífero entre eles. Porque na leitura que eles fariam com o texto na frente, tem que responder a isto, tem que com questões fechadas. [em tom de voz baixo] Acho que foi um trabalho diferente que nós estamos habituados a fazer... acho eu.

Entrevistadora: E de Língua Portuguesa, que imagem nós construímos enquanto professores de Língua Portuguesa?

Professora A: [pausa]

[em tom de voz baixo] Agora é que não sei... [pausa] Será que nós teríamos uma imagem... um pouco a par do que o professor de Língua Portuguesa deve, só deve... ter aquela... deve... conduzir os alunos a adquirirem certas competências e... e eu, se calhar... nós fomos mais além... Não sei se demos um... qual foi a imagem que transmitimos... Eu penso que quem ouviu o nosso projeto... ahm... gostou pela forma como foi... o plano e a forma como foi implementado a... as atividades. Eu acho que as pessoas, quem ouviu, pelo que me deu a entender, acharam o projeto diferente. Isto foi o que percebi. Agora, quem imagem é que nós transmitimos... sei lá! Não faço idéia. Mas, pelo que eu percebi, não ouvi nenhuma crítica negativa em relação ao nosso projeto. Eu acho que isso nos dá a idéia que nós, como professores, como profissionais, fizemos um projeto diferente, inovador e dinâmico. Talvez diferente por um... do que estamos habituados! [pausa] Agora, a representação que as pessoas têm nossa, não sei. A idéia que me transmitiu é que não houve críticas... ahm... negativas. O que é bom!

Entrevistadora: E essa experiência contribuiu para que repensasse o seu papel enquanto professora de Língua Portuguesa?

Professora A: Sim. Já disse isso. Sim!

Entrevistadora: ... especialmente como professora de leitura?

Professora A: Essas atividades requerem sempre muito mais tempo. A única que nós temos como professores e como profissionais é que temos um objetivo. Uma das coisas que temos sempre, e cada vez mais é: cumprir o programa, o que é errado, o

que é um, um... horror para o professor porque não pode estar doente, não pode... ahm... não se pode ausentar da sala de aula porque, para cumprir o programa na íntegra até ao final do ano. E para fazer atividades deste gênero, atividades destas, o programa não pode, não pode... temos que selecionar partes do programa... Selecionar e não, e não... e não ter que dizer no final do ano, ou não cumprir o programa por isto ou por aquilo porque também somos avaliados por aí. Se nós não cumprirmos, somos avaliados, somos... E temos que ter o porquê não cumprimos. E a pena é que estas atividades são tão interessantes, são atividades em que os alunos aprendem muito mais, mas requerem muito mais tempo. Estas atividades... ahm... necessitam de muitas aulas, o que é uma condicionante para nós, professores. Eu gostaria de fazer assim, estas atividades em determinados conteúdos, mas – vou tentar fazer –, mas não da forma... não posso aplicar em muitas aulas... porque depois não dá para outro, não dá para outra... para cumprir outros conteúdos e aí é que é a pena. É pena nós sermos obrigados ou condicionados pelo programa.

Entrevistadora: Mas essa experiência ajudou a perceber outras competências que precisariam ser desenvolvidas nos alunos?

Professora A: Sim!

Entrevistadora: Por exemplo?

Professora A: Olha, por exemplo, logo a... ahm. [pausa] A mobilização de saberes, por exemplo, quando eles têm, eles... diversas formas, por exemplo, sentido literal e sentido metafórico. Se for um trabalho em que eles se interajudem, eles conseguem com mais facilidade e se eles verbalizarem, uns conseguem ajudar aos outros e... chegar a um sentido... Uns com sentido próximo, outros co'... mais aproximado, outros menos aproximado, mas conseguem, com mais facilidade e, e... desenvolvem competências. Os miúdos conseguem com mais facilidade desenvolver essas competências do que um trabalho isolado, só com... um trabalho em que expomos a matéria, aplicamos, e... e fica por ali. Enquanto que, quando são eles próprios a descobrir, é um traba'... de descoberta por eles próprios! Eles conseguem descobrir por eles próprios! E assim mobilizam, desenvolvem o raciocínio, mobilizam os saberes que já têm. E... isso acho que é o que se tem que desenvolver nos miúdos. Por

isso é que requer mais tempo nas aulas. Outra coisa é eles irem à descoberta. Ahm... quando eles descobrem que há interligação entre várias línguas, que eu achei ótimo, eles descobrirem, quando eles... quando eles dizem, descobriram que nas outras línguas também havia provérbios. Porque a imagem que eles tinham é que só nós é que tínhamos provérbios. Os miúdos pensavam que só havia provérbios em português. Acho que é das coisas mais... que mais gratificantes é ahm... saber que os alunos descobriram algo que não foi, pronto, não muito difícil descobrir, não é? Mas pelo menos dar-lhes... os professores dar-lhes a perceber que há ou', que há coisas mais abrangentes, que há coisas mais interessantes, mas que requer... isto requer um trabalho, requer mais tempo, que não é usual do... da nossa planificação. A nossa planificação é dar os provérbios em português, isto dão assim, as características são estas e mais nada, e ficamos por ali. E agora, não. Os miúdos abriram novos horizontes e descobriram coisas interessantes, até a associação de palavras, que nunca me passaria pela cabeça fazer umas atividades destas. [pausa] Foi uma inovação.

Entrevistadora: E sobre os materiais, recursos que antes usava, que usou no projeto de investigação-ação e que hoje, depois da experiência, usaria nas suas aulas? Há alguma mudança? Houve alguma contribuição...

Professora A: Muita. Todos eles [entre risos]. Eu não [?] de nenhum deles! Todos eles foram interessantes. Eu achei... que achei que o gru'... pronto, os elementos do grupo, não é? Eu nem tanto... fizeram um... Ai, aqueles... os materiais achei tão... mesmo interessantes! Eu dizia assim "olha, que idéia! Como é que eu nunca tive esta idéia?" Eu questionava-me: "Como é que eu nunca consegui ter assim uma idéia?" Se calhar, me passaria pela cabeça. Mas, pronto, mas nunca concretizava-se. Como é que eu ia... Mas os materiais são... e tal maneira são motivadores e cativantes os miúdos gostaram, adoraram e gostariam de voltar a aprender da mesma forma, com este tipo de material. Eles próprios se entusiasmavam em descobrir quem é que, qual era o grupo que conseguia com mais facilidade. E, às vezes, até... costuma ser... barafustavam, ou debatiam-se... para dizer "Eu já sei. Eu descobri!", ou o grupo, e acho que isso os envolveu demais. Envolveu mais os miúdos do que estar ali numa seca, numa aula, a ouvir a professora ou um a falar, outro a falar. Portanto, acho que os

envolveu de tal forma que... Mas isto a partir daí, da segunda aula, eles começaram a envolver-se e então as coisas começaram a correr melhor e... e eles próprios disseram: gostavam de voltar a ter atividades deste gênero com outro conteúdo qualquer, não é? Não quero dizer que fosse com o provérbio.

Entrevistadora: Duas perguntas para fechar esta etapa. Uma: de que forma você acha que a experiência que tivemos contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal e profissional?

Professora A: Pessoal? É mais em termos, pronto, o relacionamento... contribuiu no relacionamento também, um bocadinho, com os alunos, porque também brincamos um pouco mais. Ahm... o relacionamento com os colegas do subgrupo, que me... fez com que eu aceitasse e me empenhasse, e tinha necessidade de me empenhar e de ser mais organizada, de ser mais preocupada em, em... tinha sempre a preocupação de também fazer algo diferente, pronto, a nível pessoal tinha que também... Vamos lá! Vamos dar trabalho! Se bem que não era bem esse sentido [sorri], mas também a necessidade de... ahm... A nível profissional acho que foi... foi muito bom! Ou foi excelente porque a forma como... mesmo as colegas me deram novas perspectivas de eu fazer no'... novos materiais, outras formas de dar aula, outras formas de abordar conteúdos pedagógicos ou didáticos, ahm... outra forma de... pronto, tentar cativar e motivar os alunos e... acho que isso fez com que chegasse a esta... a esta etapa tivesse vontade de fazer este tipo de..., de produzir mais materiais para outros conteúdos, de materiais idênticos, não é? Porque também gosto de ter aulas em que os miúdos sintam motivados. E o grupo ajudou-me, ajudou-me excepcionalmente porque foi aí que eu aprendi e que eu senti a colaboração, a interajuda, e foi... e acho que foi um grupo – ou subgrupo – em que ninguém se sentia superior aos outros porque “eu fiz, eu fiz mais” ou porque “eu é que sei mais” e acho que isso é bom para um profissional, é bom para as pessoas, porque nós sentimos à vontade, sentimos os nossos limites, mas também sentimos coisas que conseguimos fazer e isso dá-nos... ahm... Dá-nos ânimo para, para crescer e para fazer coisas novas! Eu acho que, pronto, com esta idade, olha, ‘tou sempre a aprender. O que é que eu posso dizer mais?

Entrevistadora: Por fim, agora, que conhecimento mais relevante você pensa ter construído nestes meses de trabalho?

Professora A: O pensamento mais...

Entrevistadora: O conhecimento mais relevante que acha que construiu ou co-construiu...

Professora A: O conhecimento?

Entrevistadora: Sim.

Professora A: Ahm... É tão difícil. Foram tantos! [em tom de voz baixo] O conhecimento foi... Eu posso dizer... ahm... a nível da... Eu não posso dizer que fosse só um conhecimento. Olha, quando nós começamos a fazer a investigação-ação, tivemos a necessidade de fazer pesquisa, pronto, para a parte teórica. E se houve uma coisa que nós fizemos e que me maravilhou, não foi muito... não foi por aí além, p'ro projeto não foi muito... muito aprofundado, não foi muito útil, mas serviu, serviu para alguma coisa, foi quase ler... foi o entusiasmo com o que eu tive de ler uma tese da Funk, que eu tive delícia, uma... não foi... Senti, depois, a partir daí, sen'... porque eu não li só por... p'ro projeto, mas senti uma motivação depois de ver o que é que o... o que é que vinha de novo, de construir um conhecimento a si só. Eu própria aprendi naquela... foi um conhecimento... eu aprendi com os alunos, eu aprendi com este grupo e aprendi com aquilo que nós construímos e aprendi – como é que hei de explicar? – com ahm... com o aprofundamento sobre o provérbio. Eu aprendi coisas sobre o provérbio que não saem da cabeça porque eu li com gosto. E li... e descobri... e descobri, não é? Descobrimos no grupo coisas interessantes sobre o provérbio que... pronto, não foi propriamente para a... em si, que era tão utilizado no projeto, mas que serviu para mim como conhecimento, como construção da... do meu conhecimento da... acerca da, do mundo e da vida e como é que evoluiu o provérbio. Agora já tenho mais conhecimento e aí é que foi e aí é que acho que foi o que... foi melhor, além da parte profissional, não é? Mas, a nível de conhecimento... foi isso que eu, que eu gostei. Gostei muito de me deliciar com as coisas que a... Gabriela Funk dizia sobre o provérbio. E aí construí o meu próprio conhecimento e comecei a... porque chegar a uma idade e não saber certas coisas eu digo assim “Como é que às vezes uma pessoa é

tão burra e não sabe nada?” [sorri] E fica lá [aponta para o gravador], não faz mal. Mas eu digo assim “ Ai, há coisas tão... tão interessantes!” Como é que, olha, uma coisa: alguma vez imaginei que a Bíblia tinha interferência no provérbio? Não!

Entrevistadora: Que o quê?

Professora A: Que os textos bíblicos tinham interferência no provérbio. E isto, talvez transmitido aos miúdos, é muito interessante! Porque eles são crentes, alguns são católicos e explicar-lhe que há ligação entre a parte bíblica e aí construí o meu conhecimento. Aí foi p’ra mim, foi uma auto... Além de todo outro conhecimento que tivemos do subgrupo, da interajuda, colaboração, dos materiais, pronto.

Entrevistadora: Sim.

Professora A: Mais alguma coisa?

Entrevistadora: Perguntas não mais. Muito obrigada!

Queria agora propor uma coisa. Trouxe aqui uma... cópia da sua primeira entrevista e também já alguma organização que fiz dela...

Anexo XII – Transcrição da Segunda entrevista – Professora B

Data: 24/07/2009

Local: Escola de Ensino Secundário A

Hora de início: 13:55h

Hora do fim: 14:23h

Tempo de gravação: 27 minutos e 34 segundos.

Códigos:

... pausas curtas com entonação de continuidade do discurso.

[] detalhes do contexto ou expressões não verbais.

[?] Palavra incompreensível.

' letra(s) ou sílaba(s) suprimida(s) na fala.

Entrevistadora: Boa tarde!

Professora B: Ora, boa tarde!

Entrevistadora: Bom, o que é trabalho colaborativo para você?

Professora B: Ahm, o trabalho colaborativo... Hoje fala-se muito em trabalho colaborativo, mas efetivamente eu acho que não há, na prática, um trabalho colaborativo. Ahm... Por quê? Porque trabalhar colaborativamente com alguém não é só trabalhar em conjunto... com, com essa pessoa. Eu acho que muitas vezes o que fazemos nas nossas escolas é trabalhar... em termos de trabalhar em conjunto, é o trocar materiais ou às vezes estar numa reunião e trocarmos idéias, trocarmos experiências, também algumas, mas efetivamente não acho que isto seja... ahm... trabalho colaborativo. Ahm... penso que temos um caminho longo a percorrer neste sentido e por i'... julgo que já, os professores estão já... [suspiro] Como é que hei dizer?... Estão já... mentalizados para que é necessário, de fato, fazer este trabalho colaborativo e de que é útil e de isto vai modificar as suas práticas. Ahm, portanto, p'ra mim, trabalhar colaborativamente com alguém passa por fazer um trabalho refletido, um trabalho mais cotidiano, sistemático... ahm, partilhado também, mas, sobretudo, sistemático. Digamos que é como tocar piano a duas mãos... não é? Ou melhor, a quatro. Neste caso, tocar piano a quatro mãos. Ahm... a quatro ou a mais, não é? [risos] Pode ser mais uma pessoa, mas será, certamente tocar piano a várias

mãos, em tem que haver coordenação, em que tem que haver... ahm... reflexão sobre aquilo que se faz, em que tem que, em que passa por, não só, preparar aulas em conjunto, ou, até materiais ou até testes, etc. Mas também assistir a aulas, mas também... quer dizer, passa por uma série de coisas. Passa por dar opinião sobre o que o outro faz, passa por refletir com o outro, não é? E, portanto, acho que este trabalho nós ainda não, ainda não temos efetivamente porque as pessoas têm um pouco de receio e fecham-se muito na sua concha. Ma' temos, às vezes, tentativas de trabalhar colaborativamente... Temos trabalhos partilhados. Mas aquele trabalho colaborativo, em equipa, ahm... em que estão todos a trabalhar para o mesmo, etc., isso, não.

Entrevistadora: Então, de que forma isso que você disse se adequa ao trabalho que desenvolvemos no GTB?

Professora B: De que forma é que isso se adequa?

Entrevistadora: Sim.

Professora B: Eu acho que se adequa e muito. Porque eu... ahm... por acaso, tive uma experiência muito positiva nesse sentido no trabalho do GTB, ahm... sobretudo com uma das colegas, dada a proximidade. Ahm... e fo'... e foi, de facto, estarmos a trabalhar para a mesma coisa. Era aquilo que eu dizia há um bocado: foi fazer tudo em conjunto, não é? Foi pensar tudo em conjunto, foi reformular tudo em conjunto. Às vezes até o melhor sentido daquela palavra que tinha que escrever ali naquele contexto. Portanto, aí foi, de fato, um trabalho colaborativo. A única coisa que eu acho que, talvez tenha falhado um pouquinho, foi, ahm...foi que a minha colega poderia ter implementado. Em vez de ter sido só eu a implementar na minha turma, na sala de aula, apesar do trabalho de preparação ter sido muito em conjunto, efetivamente, na sala de aula, estive lá sozinha. Não é? E, portanto, poderia ter ido a minha colega conjuntamente. Mas, para isso, tínhamos que ter pedido autorização à escola, tínhamos que ter pedido... portanto, havia uma série de formalidades e, portanto, não deu p'ra fazer isso. Mas eu acho que foi a única coisa em que efetivamente não houve trabalho colaborativo, apesar de ter havido um trabalho de retaguarda, de muita preparação. Mas depois faltou, de fato, pelo menos ela estar... até a presença dela, só.

Estar a assistir ou, ou mesmo que não tivesse participado... Mas, pelo men'... mas a participação também. Termos implementado em conjunto. Teria, aí, sim. Mas achei que foi... ahm... foi, de fato, trabalho colaborativo.

Entrevistadora: E essa experiência no GTB contribuiu para que modificasse ou solidificasse algo que já pensava sobre trabalho colaborativo?

Professora B: Claro que contribuiu para solidificar!

Entrevistadora: E para alterar?

Professora B: Para alterar... também, mas... a alteração passa por toda uma realidade escolar, não é? Ahm... a forma como eu via as coisas... acho que já era dentro desta linha, mas, na prática, em muitas situações ainda não dá para fazer este trabalho colaborativo. Há uma série de fatores que o impedem. Ou é o tempo ou é porque não há, de fato, conciliação de horários ou é porque os professores também não estão preparados para ele... Há uma série de fatores que condicionam. Agora, do meu ponto de vista, eu acho que seria útil fazer qualquer coisa neste sentido e trabalhar colaborativamente, da forma como nós trabalhamos, por exemplo, no GTB.

Entrevistadora: Na primeira entrevista, fiz uma pergunta sobre que contributos... você pensava poder... dar ao trabalho que iríamos desenvolver. Mas agora eu pergunto: que contrib'... que contributos pensa que efetivamente deu ao grupo, ao trabalho que desenvolvemos?

Professora B: [suspiro] Eu acho que dei algum contributo. Portanto, não só no trabalho que eu e algumas colegas desenvolvemos, não é? Ahm... porque, pronto, foi um trabalho interessante o que fizemos e gostei de o ter feito e... acho que aprendi muito a fazê-lo, mas depois também ao grupo – GTB – porque trocamos idéias, partilhamos experiências, sem medos, sem receios e acho que aí também dei algum contributo, não é? Porque o trabalho foi divulgado, mesmo até ao grande grupo, não é? Quem sabe com algumas limitações, mas foi divulgado ao grande grupo... Ahm... e, portanto, aí, acho porque que é muita gente e aí acho que é mais difícil partilhar o que se faz no pequeno grupo, não é? Mas acho que dei algum contributo, acho que foi interessante. Também dei algo de mim [risos], um bocadinho, sim. Acho que dei um

bocadinho da experiência que já tinha e daquilo que eu conhecia para lá. Portanto, não parti, quando fiz o trabalho, não parti do zero, não é? Acho que dei um bocadinho. Sobretudo baseado na experiência que eu tinha. Porque era um tema que me dizia particularmente respeito e que há anos eu ando a tentar ... conseguir compreender um bocadinho melhor, que era a inferência, não é? Mas isso também depois passou para outro lado e vice-versa.

Entrevistadora: E que papéis você acha que desempenhou nesse grupo?

Professora B: [pausa] Papéis? Ahm, ora bem, desempenhei o papel de colega, ahm... essencialmente esse de colega, mesmo, mesmo em pé de igualdade. Ahm... às vezes desempenhei também o papel... às vezes fui supervisanda e supervisora [risos]. Ahm... por... não só eu como as minhas colegas também, não é? Acho que fomos, ao mesmo tempo, supervisandos e supervisores, não é, uns dos outros... e acho que até se foi criando uma certa amizade. Portanto, acho que houve ali uma proximidade, uma camaradagem, para além da... só daquele grau de colega, não é? Mas foi essencialmente isso que desempenhei.

[pausa]

Entrevistadora: Sim?

Professora B: [acena com a cabeça afirmativamente]

Entrevistadora: E como correu o projeto de investigação-acção que desenvolveu aqui na escola?

Professora B: Na prática com os alunos ou depois, quando... ou todo o projeto?

Entrevistadora: Todo o projeto.

Professora B: Todo o projeto.

É assim: o projeto... ahm... a concepção custou um bocadinho a arrancar. E, talvez por ter arrancado um bocadinho tardiamente... Talvez pelo trabalho que nós tivemos aqui – custou nesse sentido porque era muito trabalho em simultâneo – ahm... condicionou depois, um pouco, a sua implementação mais tardia e... ahm... Dep’... a implementação no terreno a primeira fase correu muito bem, a segunda fase, dada o

ser tardiamente, os alunos já estavam cansados, já... custou... já lhes custou um bocadinho terem que responder a terem que participar, etc., pronto, já não viam tanta utilidade e cut'... portanto, foi um bocadinho mais difícil. Depois, na análise dos dados, na... elaboração já final, da parte final do trabalho, ahm... foi moroso. Foi moroso, passamos horas e horas e horas e horas. Acho que foi ... ahm... demoramos muito tempo, pronto, e ocupamos muito tempo e foi numa fase muito complicada da vida na escola, que é o final do ano. Portanto, isto condicionou-nos por quê? Porque tínhamos o trabalho da escola e depois tínhamos o trabalho do.... da ação de formação. E foram horas e horas até as tantas e, portanto, foi um bocadinho difícil. Mas acho que correu bem. Ahm, chegamos ao fim e acho que gostamos daquilo que fizemos, apesar de haver alturas em que estávamos completamente desesperadas, sem saber o que fazer [risos], com o tempo a passar e, portanto, imensa coisa para fazer porque tivemos que analisar uma série de coisas e, portanto, foi quase uma mini-tese [risos].

Entrevistadora: E que mais-valias te trouxe?

Professora B: Acho que trouxe muitas. Trouxe muitas. Ahm... Primeiro foi comprovar aquilo que, à partida, ahm... nós tínhamos pensado, ou seja, que os alunos têm, de fato, dificuldades em fazer inferências, neste caso, no texto poético e que, mesmo que tenham conhecimentos prévios, nem sempre os ativam, nem sempre os colocam ao serviço da, da... do texto. E, depois, pudemos comprovar que a implementação do plano de formação junto dos alunos deu resultados bastante positivos, sobretudo nos alunos de nível médio e de nível bom. Não tivemos tempo de chegar aos alunos com aproveitamento mais, mais fraco, na medida em que o plano de intervenção foi curto e a esses, que tinham mais dificuldades, não conseguimos chegar. Mas nos outros acho que houve resultados bastante positivos e adequação dos alunos foi, foi muito boa. Portanto, e... ahm, acho que este trabalho foi... foi produtivo, foi, foi bom ter verificado que, afinal, aliás eu acho que ultrapassou as expectativas, ultrapassou as expectativas daquilo que nós estávamos à espera. Eu achei que o plano de formação iria ter um resultado positivo, mas não o impacto que teve. Portanto, eu acho que foi muito bom. E, depois, eu acho que aprendi muito, aprendi muito com as minhas colegas, aprendi muito na análise de dados, a ter que organizar o trabalho, até porque

tive o privilégio de trabalhar com alguém com mais experiência de investigação do que eu e isso foi muito, muito produtivo. Acho que aí aprendi muito.

Entrevistadora: Agora pensando nas ligações que o nosso grupo teve: que ligações você encontra entre o grupo e a escola, a sua escola?

Professora B: O GTB?

Entrevistadora: Sim.

Professora B: Ou o grande grupo?

Entrevistadora: O GTB.

Professora B: O GTB e a escola?

Entrevistadora: Sim.

Professora B: [pausa] É assim: houve ligações. Mas eu acho que aí... ahm... poderia ter havido mais. Ou seja, nós poderíamos ter trazido o GTB à escola. Não é? Porque nós levamos um pouco da escola ao GTB, não é? Mas não trouxemos... ahm... ou trouxemos muito pouco do GTB à escola. No caso aqui da minha escola, foi divulgado em reunião de departamento, foi divulgado um relatório final da atividade, ahm... e foi apresentado, portanto, no plano anual, mas ficou por aí, foi apresentado no plano anual de atividades, mas ficou por aí. Então, poderia ter sido mais divulgado. De qualquer forma, eu estava a pensar de, no próximo ano, fazer a divulgação do trabalho realizado junto dos colegas. Porque também já não tivemos hipótese de divulgar o trabalho porque já era muito tarde. Não é? Acabamos o trabalho agora. Mas seria interessante, no próximo ano, divulgar junto dos colegas. Trazer, digamos, o GTB à escola.

Entrevistadora: E...

Professora B: E assim como poderíamos não só ter trazido o nosso, como ter trazido o trabalho dos outros colegas. Partilhar, com as várias escolas envolvidas. Acho que deveríamos ter feito isso. Deveríamos ter feito sessões em que as... os três... éramos três grupos ou quatro?

Entrevistadora: Três.

Professora B: Três grupos apresentassem os seus trabalhos nas diferentes escolas. Seria interessante. Era uma forma de trazer à escola. Senão parece que este trabalho que se perde, fica só lá, arquivado, não é?

Entrevistadora: E que ligações você encontra entre o GTB e os outros GT's?

Professora B: É assim: eu acho que houve ligações. Mas podia ter havido mais. Foi uma das coisas que eu apresentei até, penso que na minha reflexão final. Podia ter havido mais. Se tivesse, ao longo do percurso, se tivéssemos feito ahm... várias apres'... ahm... mini-apresentações do decorrer dos trabalhos. Houve aquelas apresentações no final, mas muito perdeu-se. Se tivéssemos, aos poucos, tivéssemos falado dos nossos trabalhos em vez do'... acho que fizemos balanços a mais. Foram positivos, mas acho que houve balanços a mais. E, portanto, se tivéssemos talvez apresentado por fazes, não é, o decorrer dos trabalhos e até os trabalhos à medida que foram se desenvolvendo, teria sido mais... julgo que teria sido interessante. Teria havido mais comunicação. Claro que há um grande grupo e de outro... e não podia haver também... ahm... as coisas não podiam ter decorrido forma muito, muito diferente. Mas essa parte acho que podia ter sido feita. Foi apresentada no final, mas, depois, era tanta coisa, que se perdeu. E se tivesse sido faseado teria sido mais interessante.

Entrevistadora: E, por fim, agora, quanto às ligações, que ligação você encontra entre o GTB e a universidade?

Professora B: [pausa] Ai, acho que houve. Houve dentro dos professores do G, que fizeram parte do GTB, mas depois houve nas várias plenárias. Não é? Houve nas várias plenárias. Agora acho que podia ter sido extensivo a... a outros departamentos porque limitou-se um pouco ali ao departamento de, das, das didáticas. Não é? Mas teria sido interessante até [?] que era no âmbito das línguas, teria sido interessante estender ao Departamento de Línguas, não é? E eu acho que aí, talvez, houve alg'... eu penso que houve alguma extensão, não é? Mas não houve, se calhar, a desejada. Poderia ter havido uma maior colaboração, se calhar, com os professores das línguas também, entre a didática e as línguas. Até porque era uma Oficina de Formação em

línguas. E acho que aí... penso... posso estar a dizer, posso estar a errar, mas penso que não foi assim, que não houve uma extensão ao Departamento de Línguas. Não sei. Julgo eu.

Entrevistadora: E as pessoas que já participaram, que já trabalham na universidade, que participaram conosco?

Professora B: Ai, aí acho que houve bastante colaboração. Houve... aí acho que sim, sem dúvida. Houve muito envolvimento do Departamento de Didáctica estava lá praticamente em peso, não é? E mesmo as pessoas que trabalham conosco ali no GTB estavam bem representados.

Entrevistadora: E que imagem de leitura nós construímos, ahm... enquanto professores?

Professora B: Eu acho que construímos uma, uma imagem... ahm... por um lado... [suspiro] como é que hei dizer? Portanto, construímos uma imagem em que há um tronco comum. Vamos imaginar uma árvore com o seu tronco comum, mas, depois, com várias ramificações, não é? Nós construímos um tronco, demos um alicerce, um tronco comum, prefiro chamar-lhe tronco. Um tronco comum, chegamos ali a várias conclusões que coexistiam, que coabitavam e, portanto, há ali um tronco comum, mas depois houve várias ramificações. Fomos construindo alguns ramos da árvore, não é, para formar um todo. Houve o ramo das flores [risos].

Entrevistadora: E o que seria, assim, leitura para nós?

Professora B: [pausa] Uma, uma, uma definição?

Entrevistadora: Um conceito...

Professora B: Um conceito de leitura? Ler implica, acima de tudo, gostar, gostar daquilo que se faz. E daí nós termos ido para a motivação para a leitura. Portanto, ler por prazer, ler, gostar de ler. E, depois, para além disso, compreender aquilo que se lê. E então, aí nós temos, fomos para outro lado, para a inferência na leitura e para o outro.... o ... do... para os provérbios. Por quê? Porque, para compreender o que se lê, é preciso ter, por um lado, aceder ao sentido do texto e é preciso ter conhecimentos

prévios que nos permitam fazer isso. E acho que aí, por exemplo, o trabalho dos provérbios também é muito enriquecedor porque tem tudo a ver com uma filosofia popular, com o contexto popular, não é? E, portanto, acho que tem a ver com estes conhecimentos prévios implica ir para além do sentido literal, implica ir para o que está escondido. Portanto, implica entrar num mundo. Eu acho que a leitura é um mundo. É um mundo a descobrir. É um mundo de descobertas. E, portanto, em que nós temos, para compreender de forma mais completa, temos que procurar o que está escondido e não só o que está aparente, o que é literal.

Entrevistadora: Então, saindo do âmbito do grupo, voltando para o particular. Essa experiência que nós tivemos contribuiu para que você pensasse... repensassem o seu papel enquanto professora de Língua Portuguesa?

Professora B: Evidentemente que sim. Se antes eu já me preocupava com... ahm... motivar os alunos para a leitura ou com... com que eles fossem... compreendessem o sentido escondido, oculto do texto, fossem p'ra além daquela compreensão literal, agora ainda mais me preocupo em que eles construam inferências, em que eles gostem de ler... Portanto acho que é algo que... ahm... preside a minha atuação cada vez mais, claro.

Entrevistadora: E... de que forma você acha que a experiência que tivemos contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal e profissional?

Professora B: Acho que contri' contribuiu muito. Portanto, primeiro o desenvolvimento pessoal acho que foi muito importante porque... ahm... possibilitou perder o medo, o receio, partilhar... ahm... criar... ahm... laços até de proximidade, de... de até de afetividade e acho que isso foi muito importante para o desenvolvimento pessoal... esse, esse aspecto de deixar à vontade, de partilhar e pronto, mesmo até à frente ao grande grupo. E ahm... no que diz respeito ao desenvolvimento profissional, contribuiu, também, bastante. Não é? Porque ajudou-me a melhorar, julgo, o meu desempenho, sobretudo no que se refere às estratégias didáticas... ahm... utilizar para os alunos compreenderem melhor os textos... ahm... como as utilizar, a concebê-las. Não só... ahm... não só implementá-las, mas identificá-las, concebê-las, etc. Portanto, acho que neste aspecto foi extremamente

enriquecedor. E, depois, possibilitou-me também analisar um pouco melhor as minhas práticas 'que às vezes nós temos uma percepção, uma concepção, só uma ideia um bocadinho... ahm... opaca e aqui tornou, ajudou-me a tornar mais claro, clarificar um pouco essa percepção que eu tinha, essa idéia que eu tinha, torná-la mais, mais... consistente, mais, mais clara.

Entrevistadora: Certo. E só para encerrar... ahm... Se você fosse pensar agora, que conhecimento mais relevante você acha que construiu nesses meses de trabalho?

[pausa]

Professora B: Que conhecimento? Ahm... Mas só do meu trabalho com as minhas colegas ou do todo?

Entrevistadora: Do geral.

Professora B: Eu acho que foi tanta coisa que selecionar uma coisa... [risos] é pouco. Eu acho que eu aprendi muito como, no âmbito da supervisão, aprendi muito no âmbito da investigação-ação. Porque uma coisa é ter uma idéia de como se faz um trabalho de investigação-ação e outra coisa é, de fato, realizá-lo, trabalhar dia-a-dia etc., aprendi muito no âmbito da investigação-ação. E aprendi muito no especificamente no trabalho sobre a inferência... que realizei e que implementei na minha turma porque tive esse privilégio de implementar junto dos alunos e de ter sido eu a fazê-lo. Portanto, acho que neste aspecto foi bastante enriquecedor. Porque, apesar de nós termos construído as estratégias em conjunto, etc. eu tive o privilégio de as implementar junto dos alunos e acho que isso foi muito importante para... para o meu... ahm... desempenho profissional, não é? Agora eu acho que estes três campos, quer o da supervisão, quer o da investigação-ação... porque a supervisão é mais no sentido que eu acabei por ser supervisora de mim mesma [risos], que às vezes é muito difícil, não é, e das minhas colegas e elas de mim. Portanto, foi... esse aspecto da supervisão foi muito importante, do trabalho colaborativo, não sei se disse, da investigação-ação, e, depois, o trabalho da inferência... que acho que foi, foi, foi o mais importante, não é? Porque isso tudo viu-se no grupo GTB, mas, depois, viu-se, sobretudo, no trabalho que eu desenvolvi no pequeno grupo, não é?

Entrevistadora: Bom, eu só tenho a agradecer pela disponibilidade que sempre demonstrou...

Professora B: De nada! [risos]

Entrevistadora: ... para as questões deste trabalho.

Professora B: De nada, Luciana.

Entrevistadora: E agora gostaria só de lhe mostrar... entregar uma cópia da.... da primeira entrevista e de algum... tratamento que comecei a fazer...

Anexo XIII – Percurso da Professora A no GTB – categorização das suas impressões

	Trabalho colaborativo	Ensino de Língua Portuguesa/Leitura	Dinâmicas do GTB / da CDP
Reflexão 2 (Maio/2009)	TC1 Outro aspecto positivo foi, e continua a ser, a perspectiva do trabalho colaborativo e partilhado.	<p>EL1 A consciência, hoje clara, de que a questão central da formação se situa na aprendizagem e que, da sua complexidade, derivam contingências determinantes do sucesso que, por isso, devem ser tidas em conta nas estratégias de ensino, alerta com igual clareza para a necessidade de serem investigados, de forma cada vez mais aprofundada, os mecanismos interpessoais de compreensão das realidades e estratégias de ensino.</p> <p>EL2 Consciente de que a formação académica e profissional é ao longo da vida, este caminhar profissional parte da premência e da necessidade de desenvolvimento de estratégias que, partindo das situações reais da acção, afastam-se num sentido intencional da procura dos seus definição para, sobre eles ajuizar.</p> <p>EL3 Quanto aos aspectos positivos das aprendizagens efectuadas, considero importante referir as implicações pessoais da professora, numa perspectiva de investir em outras práticas de ensino de índole colaborativa; numa perspectiva de intensificar a atenção para com as necessidades/preferências de aprendizagem dos alunos; reequacionar práticas de observação e orientação ao nível da compreensão e interpretação das estratégias cognitivas dos alunos e, finalmente, investir na mobilização de saberes consistentes e a par do desenvolvimento da reflexão sobre a sua e outras línguas – competência plurilingue.</p> <p>EL4 Perspectivo, assim, cada aula como uma oportunidade de aprofundar um manancial de assuntos, através de uma cuidadosa reflexão, com vista a construção e o desenvolvimento de competências e conhecimentos, bem como, forma de mobilizar saberes.</p>	<p>Din1 Acredito que com esta formação, possa ajuizar acerca da validade pragmática (da minha prática de docente), transformadora de contextos e situações, porque se trata de estratégias inovadoras ou pelos [sic] menos motivadoras, bem como, concluir que só uma lógica reflexiva, enquadrada em concepções metacognitivas, permita uma progressiva melhoria das minhas intervenções.</p> <p>Din2 Neste percurso tive o [sic] alegria de constatar que as actividades foram motivadoras e que, até ao momento, se desenvolveu nos alunos a capacidade de reflectir sobre a sua e outras línguas, sobre as suas dificuldades e sobre a sua própria aprendizagem sobre as características dos provérbios.</p> <p>Din3 Quanto aos constrangimentos só posso referir a excessiva carga horária de trabalho (de docente e de formanda), tendo em atenção que todas as actividades do nosso dia-a-dia têm os aspectos mais ou menos perfeitos, mas que se podem corrigir.</p>

	Trabalho colaborativo	Ensino de Língua Portuguesa/Leitura	Dinâmicas do GTB / da CDP
Reflexão 3 (Julho/2009)		<p>EL5 Perfilhando, agora, as aprendizagens efectuadas pelos alunos, considero-as aprendizagens significativas tendo em atenção o contacto que tiveram com línguas novas e a consciencialização da necessidade de saber e compreender essas línguas, fomentando a mobilização de saberes, o actualização e aprofundamento dos mesmos.</p> <p>EL6 [...] competências adquiridas ou pelo menos desenvolvidas, ao longo do nosso plano de acção, e que são as esperadas, no final de 2º ciclo, visto o plano de acção ter sido implementado ter sido em turmas de sexto ano de escolaridade. Assim há a evidenciar, as seguintes competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ desenvolver nos jovens um conhecimento em língua que lhes permita compreender e produzir discursos orais; ▫ interagir verbalmente de uma forma apropriada; ▫ ser um leitor fluente e crítico; ▫ investir o seu conhecimento na mobilização de estratégias apropriadas à compreensão do oral; ▫ explicitar aspectos fundamentais da estrutura da(s) língua(s); ▫ construção de uma competência plurilingue e pluricultural, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, sendo esta uma competência para comunicar pela linguagem e para interagir culturalmente em graus diversos, tendo em conta o domínio de várias línguas e a experiência de várias culturas. 	<p>Din4 Partimos à procura de algo diferente, com o objectivo de partilhar, colaborar, aprender, reformular, reflectir e dentro do possível mudar tendo em conta a inovação. Pensando sempre na base de verbos, que sejam indicativos de uma dinâmica, dentro do processo de ensino-aprendizagem, fui realizando todo este percurso formativo. Se esta comunidade estivesse agora no seu início, o que gostaria de ver mudado: no que toca ao grupo da leitura penso que pouco ou nada mudaria; quanto ao meu subgrupo manteria toda a sua dinâmica, no que respeita envolvimento, acolhimento, discussão e reflexão de ideias, partilha de angústias, respeito e aceitação abraçada pelas ideias, estratégias e adequações pedagógicas uns dos outros.</p> <p>Din5 Quanto ao percurso de colaboração poderei afirmar que o meu subgrupo foi pedra basilar do meu crescimento pessoal e profissional; com as colegas abracei o projecto, intervi, agi, interagi no processo de aprendizagem dos alunos, através da intervenção de novas práticas didácticas, inovadoras e que no futuro continuarão a ser um desafio.</p>

	Trabalho colaborativo	Ensino de Língua Portuguesa/Leitura	Dinâmicas do GTB / da CDP
Reflexão 3 (Julho/2009)		<p>EL7 Observei, aprofundi conhecimentos e adquiri novas formas realizar as minhas planificações e as minhas formas de intervir na aula.</p>	<p>Din6 Mas realço que me senti uma compreensão inigualável neste subgrupo, onde havia sempre o sentimento de compreensão, espírito de entreaajuda e palavras reconfortantes e motivantes.</p> <p>A colaboração da P7, a sua procura de um ponto comum nas ideias, o seu trabalho empenhado, a sua disponibilidade, a prontidão e doçura da expressão: “Não se preocupe.”, motivaram-me e incentivaram-me. A sua organização, o seu método de trabalho, a sua opinião, quando me via um tanto desorientada e me dizia carinhosamente: ‘Pegue só nas suas reflexões de professora e gravações.’; o seu espírito colaborativo e interventivo será sempre um modelo para mim.</p> <p>A P12 com o seu temperamento subtil, calmo, de aceitação, mas que promovia o acender da reflexão, e eu com os meus neurónios já um pouco gastos, tentava seguir através de uma compreensão atenta. As suas propostas de actividades (as que implementamos) concisas, concretas e tão motivadoras e inovadoras, foram para mim uma referência. Recordo algumas vezes quando no início não sabíamos exactamente se estávamos a seguir o que pretendíamos e, então, questionava: “Quais são as nossas questões investigativas?”; “Será que, com estas actividades, vamos conseguir responder às nossas questões?”</p> <p>Finalmente a P1, pela sua organização e pensamento de conciliação e visão tão abrangente de abertura a novas práticas didácticas, e é claro, a sua disponibilidade de reunir sempre que necessário conseguiu que realizássemos um casamento perfeito: provérbios e competência plurilingue. Quando dizia que não correu como o planeado, a sua ponderação e a sua aceitação, remete-me para as suas afirmações: “Mas é isso, na investigação-acção, quando não corre bem reformula-se”; “O.K., então vamos lá ver o que temos de fazer!”. Estas suas palavras tranquilizavam-me. As “discussões” conceptualizadas, entre P12 e P1, fizeram-me abrir horizontes didácticos, inovadores, reflexivos e construtivistas.</p> <p>Din7 No grande grupo, com ele aprendi, cresci, dei e recebi, quebrei o gelo e perdi um pouco mais o medo, senti-me motivada e empenhada, aprendi com as visões, as questões os argumentos. As contestações, as divergências de pensamento, dos outros grupos, e tomando contacto e conhecimento dos seus planos de intervenção, pensava: “Como é que conseguiram ter ideias e projectos tão motivadores para os alunos e tão aliciantes para o professor. Gostaria, de implementar actividades semelhantes!</p>

	Trabalho colaborativo	Ensino de Língua Portuguesa/Leitura	Dinâmicas do GTB / da CDP
Reflexão 3 (Julho/2009)			<p>Din8 No que toca à minha opinião acerca da construção da comunidade, [...] senti-a como um suporte valorizador da minha dimensão individual e interpessoal, alicerçada por relações de interdependência e coesão, pautada pelo respeito mútuo e implicação afectiva dos seus membros valorizando sempre as experiências de cada um.</p> <p>Foi uma comunidade:</p> <p>Participativa e colaborativa, na qual os participantes no processo de investigação têm laços de cooptação, cooperação ou colaboração.</p> <p>Crítica e reflexiva, em que a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro das restrições sociopolíticas dadas; os seus membros actuam também como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições.</p>

	Trabalho colaborativo	Ensino de Língua Portuguesa/Leitura	Dinâmicas do GTB / da CDP
Entrevista final (Julho/2009)	<p>TC2 Pronto, trabalho colaborativo para mim é... acho que já... já fazia! Em certas atividades fazia na escola. Tínhamos o trabalho colaborativo que era a interajuda entre a... entre colegas da mesma área disciplinar, colegas de outras áreas disciplinares, em que há uma interajuda entre as pessoas. Portanto, num projeto ou em qualquer atividade que se faça, tentamos sempre que haja uma div' diversidade de tarefas e que se complementam umas às outras.</p> <p>TC3 N...ão modificou muito porque já sabia. A única coisa que eu achei é que foi mais evidente.</p> <p>TC4 Porque às vezes no trabalho das escolas a personalidade[?] é um faz melhor e sente-se ahm... dentro de mais evidência ou tem mais evidência. Às vezes isso acontece. E aqui isso não aconteceu.</p>	<p>EL8 [...] o que é certo é que eu aprendi muito a outros níveis e... isso abriu-me novos horizontes. Por exemplo, a... a refletir o que é que eu... o que é que poderia... o que poderia ser melhor para os alunos [...]</p> <p>EL9 E eu, só depois de ter aprofundado, analisado os dados, é que eu vi que, na realidade, a forma de um professor... por vezes a forma como ele atua na aula... ahm... influencia os dados.</p> <p>EL10 E o 6ºB, que é uma turma melhor, eh... muito melhor, não teve tão bons resultados como no 6ºC. O 6ºC é uma turma muito complicada, uma turma com muitos planos de recuperação e obteve melhores resultados na aplicação da... da estratégia. E o que que eu fiz aí? O que eu fiz diferente? Foi diferente a minha postura como professora: mais exigente, eh... tive que orientar o trabalho com mais organização, não deixar... tempos mortos, não deixar que todos... por exemplo, até a nível de postura na aula dos alunos. E acho que isso influencia um bocado os dados...</p> <p>EL11 Portanto, eu tenho que refletir muitas vezes, como professora, como profissional, tenho que refletir muitas vezes para obter resultados. Temos também que ser... Temos que ter um bocado de exigência em sala de aula... Ahm... foi o que eu observei.</p>	<p>Din9 Mas foi a colaboração do to'... do peque'... do grupo mais pequenino, não é? Cada um com a sua tarefa, que complementava umas às outras, em interajuda... E depois também no grande grupo, que houve sempre uma ajuda dos outros grupos, sempre uma... sugestões e... e tudo isso. Até no GTC [refere-se ao subgrupo sobre a construção de inferências na abordagem ao texto poético] também houve sugestões e que podem... há sempre uma... que são bem-vindas e que ajudam sempre na nossa... nas nossas práticas. Isso funcionou a nível de... do grupo pequenino, dos subgrupos, não é? Funcionou o trabalho colaborativo.</p> <p>Din10 [...] foi mesmo um trabalho colaborativo. E um trabalho colaborativo em que, acho que cada um deu sem dizer que aqu'... cada um deu o que tinha de melhor e sem haver a sensação de – que isso eu achei ótimo! – sem haver a sensação de que eu fiz mais do que aquele, ou fiz melhor, ou fiz pior...</p> <p>Din11 Senti uma... uma equipa! Em que todos éramos iguais e que 'távamos a trabalhar para um mesmo... para um mesmo foco, para um mesmo fundo. E acho que isso foi melhor, sem ter a sensação de que um faz melhor do que o outro... foi isso.</p>

	Trabalho colaborativo	Ensino de Língua Portuguesa/Leitura	Dinâmicas do GTB / da CDP
Entrevista final (Julho/2009)		<p>EL12 [...] a primeira [mais-valia do projeto de investigação-ação] foi logo começar a ser mais exigente nas aulas, na organização das aulas. Pronto. Se bem que eu já era. Agora, quando há... quando recolhas a fazer, que são sérias, tenho que ser mais exigente, na organização, na postura, na forma como eles participam, na forma como eles se orientam em trabalho de par ou de grupo.</p> <p>EL13 [...] acho que a partir de agora, quando eu implementar um projeto, tenho que pensar sempre no objetivo que nós pretendemos para os alunos... E, e, e isso é mais importante: ver se está adequado, se a atividade está adequada ao que nós pretendemos obter deles, o que muitas vezes eu não penso. É dar matéria e eles têm que aprender. Não, agora tem que ser se realmente se é significativa, se o projeto é interessante, se eles... há formas interessantes de eles aprenderem as mesmas coisas! E isso que é, que é bonito! Foi uma forma interessante eles aprenderem [...]</p>	<p>Din12 Ele [o projeto de investigação-ação] inicialmente não estava conforme o planeado. Eu já disse isto, não estava, não começou a correr muito bem. E eu não fiquei desiludida e ... depois senti um peso e uma certa responsabilidade porque depois eu tinha responsabilidades perante o subgru'... o subgrupo e se não obtivesse os dados que eu gostaria e que toda a gente gostaria que tivesse, eu ficava... sentia muito mal! E fiquei muito angustiada. Na realidade, quando implementei na primeira etapa, fiquei muito angustiada na turma, no 6ºB. Entretanto, comecei a equacionar outras f'... outra forma de atuar na aula e foi aí que melhorou um bocadinho.</p> <p>Din13 E o 6ºB, que é uma turma melhor, eh... muito melhor, não teve tão bons resultados como no 6ºC. O 6ºC é uma turma muito complicada, uma turma com muitos planos de recuperação e obteve melhores resultados na aplicação da... da estratégia. E o que que eu fiz aí? O que eu fiz diferente? Foi diferente a minha postura como professora: mais exigente, eh... tive que orientar o trabalho com mais organização, não deixar... tempos mortos, não deixar que todos... por exemplo, até a nível de postura na aula dos alunos. E acho que isso influencia um bocado os dados...</p>

Entrevista final (Julho/2009)	Trabalho colaborativo	Ensino de Língua Portuguesa/Leitura	Dinâmicas do GTB / da CDP
		<p>EL14 A única que nós temos como professores e como profissionais é que temos um objetivo. Uma das coisas que temos sempre, e cada vez mais é: cumprir o programa, o que é errado, o que é um, um... horror para o professor porque não pode estar doente, não pode... ahm... não se pode ausentar da sala de aula porque, para cumprir o programa na íntegra até ao final do ano. E para fazer atividades deste gênero, atividades destas, o programa não pode, não pode... temos que selecionar partes do programa... Selecionar e não, e não... e não ter que dizer no final do ano, ou não cumprir o programa por isto ou por aquilo porque também somos avaliados por aí. Se nós não cumprirmos, somos avaliados, somos...</p> <p>EL15 [...] são atividades em que os alunos aprendem muito mais, mas requerem muito mais tempo. Estas atividades... ahm... necessitam de muitas aulas, o que é uma condicionante para nós, professores. Eu gostaria de fazer assim, estas atividades em determinados conteúdos, mas – vou tentar fazer –, mas não da forma... não posso aplicar em muitas aulas... porque depois não dá para outro, não dá para outra... para cumprir outros conteúdos e aí é que é a pena. É pena nós sermos obrigados ou condicionados pelo programa.</p>	<p>Din14 [...]o gosto em colaborar com as outras colegas porque... ah! Eu ‘tava sempre a aprender com as outras, com o subgrupo, eu estava sempre a aprender. Andava ali com a minha cabecinha assim, um bocadinho... quando via aqu’, quando via discussões de questões investigativas, de... Se bem que eu já também, já, já, pronto, estou a par... Mas as questões investigativas, as questões, os objetivos do proj’... do nosso projeto eu digo assim... fez-me pensar muito [...]</p> <p>Din15 [...] as dificuldades... foi, foram, pronto... Em primeiro lugar foi o... Eu penso que este projeto que nós tínhamos era um bocadinho ambicioso. Precisava mais de tempo. Era ótimo, se tivesse mais tempo, ficava um projet’... acho que era... tínhamos... conseguíamos fazer ahm... por exemplo, no “Mundo dos Provérbios” [uma das atividades pensadas para os seus alunos] eles necessitavam de mais tempo para pensar, necessitavam de... nós precisávamos que eles verbalizassem como pensavam, como faziam.</p> <p>Din16 [...] faltou-nos o tempo, porque não houve tempo... Não havia devido às condicionantes, por causa da... tem que se cumprir matéria, os miúdos tinham provas de aferição, os miúdos tinham testes... Portanto, eu não, não podia alongar muito, por muito mais aulas o projeto.</p>

Entrevista final (Julho/2009)	Trabalho colaborativo	Ensino de Língua Portuguesa/Leitura	Dinâmicas do GTB / da CDP
		<p>EL16 A mobilização de saberes, por exemplo, quando eles têm, eles... diversas formas, por exemplo, sentido literal e sentido metafórico. Se for um trabalho em que eles se interajudem, eles conseguem com mais facilidade e se eles verbalizarem, uns conseguem ajudar aos outros e... chegar a um sentido... Uns com sentido próximo, outros co'... mais aproximado, outros menos aproximado, mas conseguem, com mais facilidade e, e... desenvolvem competências. Os miúdos conseguem com mais facilidade desenvolver essas competências do que um trabalho isolado, só com... um trabalho em que expomos a matéria, aplicamos, e... e fica por ali. Enquanto que, quando são eles próprios a descobrir, é um traba'... de descoberta por eles próprios! Eles conseguem descobrir por eles próprios! E assim mobilizam, desenvolvem o raciocínio, mobilizam os saberes que já têm. E... isso acho que é o que se tem que desenvolver nos miúdos. Por isso é que requer mais tempo nas aulas.</p>	<p>Din17 Porque se o projeto fosse implementado, no mínimo em... no dobro das aulas, em duas semanas, tínhamos ótimos resultados. [...]Por exemplo, fazendo depois, a partir de jogos didáticos. Ahm, porque eles gostaram muito da atividade. Adoraram! E necessitavam de mais tempo para, ahm, para se aperceberem das línguas, do plurilinguismo, portanto, fazer o confronto entre o latim e as línguas latinas porque eles gostariam de, de... de saber, os professores gostariam de ensinar e não houve tempo.</p> <p>Din18 A ligação que houve [entre o GTB e a escola]... não houve muita divulga' eu não divulguei muito, se é isso... eu não divulguei. A única coisa que eu implementei na aula porque estava condicionada com o tempo, havia muitas coisas a fazer e não houve tempo de comunicar, de comunicar as... a... comunicar as outras pessoas. Apenas comuniquei o Conselho Executivo que ia fazer uma atividade, que estava no âmbito duma formação, e que ia gravar.</p> <p>Din19 E não, não houve... não... o que poderia ter existido era a divulgação e até a interação com outros... por exemplo, com o grupo do Português... Divulgar e eles também poderem implementar na sala de aula ou nov'... outras formas, fazer te'... comparativamente podia se fazer, a outra colega de Português também podia fazer o mesmo projeto e comparar, ver como era com os resultados...</p>

Entrevista final (Julho/2009)	Trabalho colaborativo	Ensino de Língua Portuguesa/Leitura	Dinâmicas do GTB / da CDP
		<p>EL17 Acho que é das coisas mais... que mais gratificantes é ahm... saber que os alunos descobriram algo que não foi, pronto, não muito difícil descobrir, não é? Mas pelo menos dar-lhes... os professores dar-lhes a perceber que há ou', que há coisas mais abrangentes, que há coisas mais interessantes, mas que requer... isto requer um trabalho, requer mais tempo, que não é usual do... da nossa planificação. A nossa planificação é dar os provérbios em português, isto dão assim, as características são estas e mais nada, e ficamos por ali. E agora, não. Os miúdos abriram novos horizontes e descobriram coisas interessantes, até a associação de palavras, que nunca me passaria pela cabeça fazer umas atividades destas. [pausa] Foi uma inovação.</p> <p>EL18 [Desenvolvimento] Pessoal? É mais em termos, pronto, o relacionamento... contribuiu no relacionamento também, um bocadinho, com os alunos, porque também brincamos um pouco mais.</p>	<p>Din20 Acho que, no futuro, se podem fazer estas coisas e alargar isto até os outros alunos, até, até o 7º, 8º e 9º. E podiam-se fazer comparações. Por exemplo, se o 7º, 8º e 9º conseguiam responder da mesma forma, fazer comparativamente aos outros ciclos – 2º ciclo e 3º ciclo – para ver se os resultados...</p> <p>Din21 Eu não notei que houvesse muita interligação [entre o GTB e os outros GT's]. Foi isso que não houve, que eu não... Não houve, eu, eu, mas eu não levo isso que as pessoas não quisessem. Eu acho que – e eu por mim falo – eu gostava de conhecer os trabalhos dos outros, dos outros grupos, gostava de... no Moodle não tive acesso, mas também não tive muito tempo no Moodle, porque nós, quando 'tamos a trabalhar, é tão difícil nós termos um bocado pr'a... Há tanta coisa para fazer, tanta coisa, que depois ainda ir ao Moodle e estar a ver o trabalho dos outros... é muito difícil. Quem está a trabalhar é [...] muito complic'a'.... É... o trabalho da escola leva-nos muito tempo e... necessitávamos mais tempo para ter... para tomarmos conhecimento dos outros grupos.</p> <p>Din22 [...] apenas na Plenária é que se ia comentando ou quando... Nós não tivemos acesso aos outros trabalhos, apenas por posters e na... na última Plenária.</p>

	Trabalho colaborativo	Ensino de Língua Portuguesa/Leitura	Dinâmicas do GTB / da CDP
Entrevista final (Julho/2009)		<p>EL19 A nível profissional acho que foi... foi muito bom! Ou foi excelente porque a forma como... mesmo as colegas me deram novas perspectivas de eu fazer no'... novos materiais, outras formas de dar aula, outras formas de abordar conteúdos pedagógicos ou didáticos, ahm... outra forma de... pronto, tentar cativar e motivar os alunos e... acho que isso fez com que chegasse a esta... a esta etapa tivesse vontade de fazer este tipo de..., de produzir mais materiais para outros conteúdos, de materiais idênticos, não é? Porque também gosto de ter aulas em que os miúdos sintam motivados.</p>	<p>Din23 Porque as pessoas têm a sua profissão, também não... [pausa] Se tivessem aqui um dia inteiro, provavelmente se havia mais interajuda, inter-relação, não é? Se houvesse mais... [em tom de voz quase inaudível] mas a maioria era professores [...]. A maioria era professores, portanto tem atividade na escola, depois nem tem tempo para outras... Já fazer a formação, já... [risos] P'ra alguns já era [...] muito... tempo... Pronto, regime de tempo.</p> <p>Din24 [...] a ligação [entre o GTB e a universidade] é, pronto... a ligação é aquilo que se chama “unha com carne”. Os coordenadores do projeto são, são todos professores... da Universidade. Tudo... a logística foi feita pela Universidade. Portanto e, e além disso, o espaço, o ace'... portanto, em termos da facilidade também da Mediateca e dos locais onde pudemos consultar e trabalhar. Portanto, acho que aqui houve muita ligação. A Universidade foi [...] era a casa. [...] Mas a maior ligação foi com a Universidade! Todas as pessoas, todos os nossos orientadores trabalham na un', são pessoas universitárias, não é? E orientadores. Ou pelo menos são doutorados.</p>

	Trabalho colaborativo	Ensino de Língua Portuguesa/Leitura	Dinâmicas do GTB / da CDP
Entrevista final (Julho/2009)			<p>Din25 A idéia com que eu fiquei, eu não sei se estou errada, é que nós construímos uma imagem de leitura um pouco diferente, sem ser aquela imagem da leitura que é: a compreensão, ou a inferência, os alunos têm que... saber ler poesia, um texto descritivo, um texto narrativo e saber compreendê-lo. Acho que nós demos, o nosso grupo... foi um pouco inovador porque a forma como nós tratamos a leitura foi de uma forma diferente, portanto, através de, de... foi associação da leitura, da compreensão, com a... com outras competências, que eu achei interessante, que foi o plurilinguismo. Portanto, também a leitura noutras línguas. E aí... ahm, deu azo a que fosse um pouco, não, já é mais abrangente, não é um trabalho tão estanque. É leitura, leitura só a nível... pronto, é sempre o texto, mas como é que hei de explicar... Pronto, e mais ativa, mais dinâmica, acho que foi uma forma de dinâmica e até inovadora de dar, de ter... dos miúdos adquirirem competências na leitura de uma... de outra forma, sem estar perante só um texto exaustivo, em que eles tinham e o trabalho entre eles, também colaborativo [...] [que] foi frutífero entre eles. [...] Acho que foi um trabalho diferente que nós estamos habituados a fazer...</p> <p>Din26 Será que nós teríamos uma imagem... um pouco a par do que o professor de Língua Portuguesa deve, só deve... ter aquela... deve... conduzir os alunos a adquirirem certas competências e... e eu, se calhar... nós fomos mais além...</p>

	Trabalho colaborativo	Ensino de Língua Portuguesa/Leitura	Dinâmicas do GTB / da CDP
Entrevista final (Julho/2009)			<p>Din27 [...] o relacionamento com os colegas do subgrupo, que me... fez com que eu aceitasse e me empenhasse, e tinha necessidade de me empenhar e de ser mais organizada, de ser mais preocupada em, em... tinha sempre a preocupação de também fazer algo diferente, pronto, a nível pessoal tinha que também...</p> <p>Din28 E o grupo ajudou-me, ajudou-me excepcionalmente porque foi aí que eu aprendi e que eu senti a colaboração, a interajuda, e foi... e acho que foi um grupo – ou subgrupo – em que ninguém se sentia superior aos outros porque “eu fiz, eu fiz mais” ou porque “eu é que sei mais” e acho que isso é bom para um profissional, é bom para as pessoas, porque nós sentimos à vontade, sentimos os nossos limites, mas também sentimos coisas que conseguimos fazer e isso dá-nos... ahm... Dá-nos ânimo para, para crescer e para fazer coisas novas! Eu acho que, pronto, com esta idade, olha, ‘tou sempre a aprender.</p>

Anexo XIV – Percurso da Professora B no GTB – categorização das suas impressões

	Trabalho colaborativo	Ensino de Língua Portuguesa/Leitura	Dinâmicas do GTB / da CDP
Reflexão 1 (Fevereiro/2009)	<p>TC1 [...] é através da interajuda, da partilha e da cooperação que se abrem as portas para a progressão. Julgo que a formação pessoal e profissional deve ser igualmente encarada como um tirocínio permanente, onde cada um, em colaboração com o outro, se vai construindo e co-construindo, e onde existam elos de ligação que sejam verdadeiros espaços de dilatação, possibilitadores de enriquecimento.</p> <p>TC2 [...] julgo que é fundamental que os professores não estejam de costas voltadas e se entreajudem, com vista a uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem, de modo a que os nossos alunos sejam verdadeiros ganhadores.</p> <p>TC3 É preciso combater o imediatismo, o individualismo e conservadorismo em que vivem os professores, isolados dos seus pares, fechados nas suas salas de aula, como se fossem conchas protegidas de olhares externos.</p>	<p>EL1 Entendo também que todo este trabalho [de formação] deve ser direccionado para uma meta: o Ensino, em cujo centro está, sem dúvida alguma o Aluno.</p> <p>EL2 Escolhi a Leitura, pois julgo que é o alicerce onde assenta um outro caminho: o da Escrita e que, tal como D. Quixote e Sancho Pança, são os dois pilares do Ensino das Línguas que vão caminhando lado a lado, entrecruzando-se, complementando-se. Para além disso, as dificuldades dos alunos no domínio da Leitura são cada vez maiores, pelo que juntei-me ao grupo para, em conjunto, procurarmos possíveis soluções, novas estradas.</p>	<p>Din1 No GT-B (assim designámos o nosso pequeno e simpático grupo), delineámos as direcções a seguir, com portas abertas para muitos outros percursos e incursões. Surgiam, assim, três caminhos: o da <i>Motivação para a leitura</i>; o da <i>Inferência em Leitura</i> e o da <i>Dimensão Plurilingue e Intercultural na Exploração Didáctica de Provérbios</i>. Aderi ao segundo, pois é onde tenho sentido maiores dificuldades por parte de alunos e de professores em formação inicial.</p> <p>Din2 [...] cada um trouxe experiências, vivências, percursos, sugestões, que se foram colocando na mesa, partilhando... De diferentes origens, desde o primeiro ciclo, passando pelos 2º e 3º ciclos, ensino secundário e superior, os produtos foram chegando: houve relatos de experiências no âmbito da leitura, que se efectuaram na “terra natal” de cada um e, através dos quais, surgiram ideias para novas experiências; houve partilha de referentes teóricos, trabalhos de investigação terminados ou em curso; trouxeram-se formas de pensar e, no meio de tudo, o mais importante: a partilha, a troca, a procura conjunta...</p> <p>Din3 [...] por razões de continuidade de um trabalho de investigação já iniciado, integrei-me no grupo que trabalha a <i>Inferência na leitura do texto poético, no ensino básico</i>.</p>

	Trabalho colaborativo	Ensino de Língua Portuguesa/Leitura	Dinâmicas do GTB / da CDP
Reflexão 1 (Fevereiro/2009)			<p>Din4 Com este trabalho pretendemos, a partir das práticas, reflectir, de modo a libertarmos de rotinas enraizadas, onde muitas vezes é preciso desaprender para empreender de forma diferente.</p> <p>Din5 Por isso julgo de extrema importância este trabalho colaborativo [do GTB] que envolve professores de níveis de ensino diferentes, que promove uma ligação mais estreita entre teoria e prática, entre professores e professores investigadores [...]</p> <p>Din6 Esta cultura de colaboração que está a surgir neste grupo, por oposição a uma colegialidade artificial que muitas vezes se instala nas nossas escolas, leva-me a acreditar que um trabalho deste tipo tem 'pernas para andar'...</p> <p>Din7 Esta partilha do nosso grupo, quase caseiro, foi-se expandindo uma vez por mês para o grande grupo, para que a troca pudesse ser maior. No grande grupo falou-se da importância do trabalho colaborativo, da dinâmica e funcionamento das oficinas de formação, da pertinência de projectos de investigação-acção para a renovação das práticas. A partir da intervenção de alguns investigadores, trocaram-se ideias, debateram-se assuntos que possibilitaram uma fundamentação de um trabalho colaborativo que se foi realizando</p>

	Trabalho colaborativo	Ensino de Língua Portuguesa/Leitura	Dinâmicas do GTB / da CDP
Reflexão 2 (Maio/2009)	<p>TC4 À medida que o tempo foi avançando, o trabalho colaborativo nas nossas escolas secundárias começou a ser cada vez menor. Quanto mais fazia sentido implementá-lo, mais longe estava a sua real concretização. Muitos factores têm sido apontados como causas desta falta de trabalho interpares: a falta de tempo, o individualismo e a clausura da sala de aula a que cada um se habituou, a falta de iniciativa e de hábitos de trabalho em equipa, entre muitas outras. O facto é que cada vez mais o professor se foi fechando no seu gueto, na sua concha, com receio de se expor. Para além disso, a excessiva burocratização da escola veio dificultar, ainda mais, o trabalho de equipa necessário para a preparação de actividades ligadas à prática lectiva. A acrescentar a tudo isto, a redução do número de intervalos lectivos, decorrente da implementação das aulas de noventa minutos, fez também diminuir a troca de ideias, impressões, materiais, experiências entre os professores, que abriam portas muitas vezes para outros caminhos.</p>	<p>EL3 Desde que os tempos de estudante que a leitura me fascinou, sobretudo a tarefa de tentar ler nas entrelinhas mensagens escondidas, desvendar, partir à descoberta do texto, como se de um filme tratasse. Mais tarde, já docente, procurei motivar os meus alunos e orientá-los nessa aventura. Nem sempre tem sido tarefa fácil e, por vezes, encontro obstáculos difíceis de ultrapassar, que estão relacionados com o facto de os alunos apreenderem com alguma facilidade as ideias principais de um texto, mas revelarem dificuldades na apreensão das ideias implícitas. Aos poucos, fui-me apercebendo que esta tarefa requer treino, domínio de algumas técnicas e, sobretudo, a activação autónoma por parte do leitor de estratégias possibilitadoras da descoberta desses sentidos escondidos. Verifico, ainda, que não são só os alunos a apresentarem essas dificuldades, mas que, os próprios professores estagiários e até outros docentes, nas suas práticas, dão pouca relevância ao sentido inferencial, apesar da sua importância para a compreensão do texto.</p> <p>EL4 Para além disso, quanto à procura de estratégias para melhorar a compreensão textual dos alunos, esta tarefa acabava por ser, quase sempre, o resultado de um trabalho individualizado, sem haver grande cooperação entre pares.</p>	<p>Din8 Por todas estas razões decidi, conjuntamente com mais duas colegas, centrarmos o nosso estudo na abordagem de <i>Estratégias inferenciais na leitura do texto poético</i>.</p> <p>Din9 A participação nesta oficina de formação tem-me possibilitado a concretização efectiva desse trabalho colaborativo, em que temos procurado articular teoria e prática.</p> <p>Din10 Com este projecto, tenho-me apercebido da necessidade de aprender a partir das práticas, mas que essas mesmas práticas assentam em referentes teóricos igualmente importantes. O entendimento desta circularidade entre acção-teoria-acção parece-me fundamental. Tem sido importante verificar que é preciso muitas vezes desaprender, para aprender e empreender de um modo diferente.</p> <p>Din11 Mais importante ainda, tem sido o questionamento sobre as práticas, a reflexão individual e partilhada e a procura de soluções conjuntas para resolver as dificuldades que se nos têm deparado. Para além disso, a troca de experiências diversificadas, a partilha de saberes, opiniões, têm contribuído igualmente para o enriquecimento pessoal e profissional.</p>

	Trabalho colaborativo	Ensino de Língua Portuguesa/Leitura	Dinâmicas do GTB / da CDP
Reflexão 3 (Julho/2009)	TC5 O conhecimento é, pois, sempre uma (re)construção e uma (co) construção, pois o homem é um ser social que aprende com o outro e melhor aprenderá em colaboração e partilha. Só assim haverá desenvolvimento e evolução.	EL5 A implementação do projecto de investigação-acção contribuiu para comprovar algumas das percepções que já possuía relativamente à construção de inferências por parte dos alunos na compreensão na leitura do texto poético e o plano de intervenção possibilitou conceber de forma reflexiva e crítica estratégias orientadas para a apreensão de informação implícita, mediante o recurso à construção de inferências e, para além disso, implementar e avaliar estratégias concebidas.	<p>Din12 Enfrentamos, por vezes, o tempo do relógio, o desencontro dos horários, mas aos poucos vamos avançando, nesta caminhada persistente e consistente, pois sabemos que não estamos sós!</p> <p>Din13 O mais importante foi a reflexão conjunta, a relação com o outro, que possibilitou a abertura, a diminuição do isolamento a que nos temos acomodado nos nossos contextos profissionais. Nessa interrelação foram-se criando laços, fomo-nos cativando e deixando cativar, à semelhança da raposa e do príncipezinho. Perdeu-se o medo, o receio de críticas, comentários, e estas passaram a ser entendidas como forma de enriquecimento pessoal e profissional.</p> <p>Din14 Os projectos que fomos desenvolvendo permitiram um olhar de fora para dentro e de dentro para fora. À semelhança do efeito zoom fomo-nos ora aproximando ora distanciando das nossas práticas. O distanciamento permitiu um olhar mais abrangente, que nem sempre se consegue quando se está perto. Por sua vez, a aproximação possibilitou ver os detalhes, os detalhes com mais rigor.</p> <p>Din15 Esta relação bilateral entre teoria a prática possibilitou, a partir da reflexão sobre as práticas e do conhecimento teórico, partir para novas práticas, ou seja, aprender fazendo e pensando e desaprendendo para fazer de modo diferente.</p>

	Trabalho colaborativo	Ensino de Língua Portuguesa/Leitura	Dinâmicas do GTB / da CDP
Reflexão 3 (Julho/2009)			<p>Din16 Foi seguramente um projecto que contribuiu para o meu enriquecimento profissional e dos restantes elementos do grupo e que, apesar das horas e horas de trabalho, deu prazer construir.</p> <p>Din17 [...] haveria certamente muitas mudanças: o alargamento do tempo do plano de intervenção e a sua implementação menos tardia, pois foram duas limitações do nosso trabalho, entre outras.</p> <p>Din18 O poder partilhar práticas e conhecimentos permitiu abrir horizontes para outros caminhos.</p> <p>Din19 [...] julgo que teria sido importante o acompanhamento gradual dos trabalhos com testemunhos/apresentações dos vários subgrupos nas sessões plenárias, pois por vezes os balanços que foram feitos pareceram algo repetitivos.</p>

	Trabalho colaborativo	Ensino de Língua Portuguesa/Leitura	Dinâmicas do GTB / da CDP
Entrevista final (Julho/2009)	<p>TC6 Hoje fala-se muito em trabalho colaborativo, mas efetivamente eu acho que não há, na prática, um trabalho colaborativo. Ahm... Por quê? Porque trabalhar colaborativamente com alguém não é só trabalhar em conjunto... com, com essa pessoa.</p> <p>TC7 Eu acho que muitas vezes o que fazemos nas nossas escolas é trabalhar... em termos de trabalhar em conjunto, é o trocar materiais ou às vezes estar numa reunião e trocarmos idéias, trocarmos experiências, também algumas, mas efetivamente não acho que isto seja... ahm... trabalho colaborativo.</p> <p>TC8 [...] p'ra mim, trabalhar colaborativamente com alguém passa por fazer um trabalho refletido, um trabalho mais cotidiano, sistemático... ahm, partilhado também, mas, sobretudo, sistemático. Digamos que é como tocar piano a duas mãos... não é? Ou melhor, a quatro. Neste caso, tocar piano a quatro mãos. Ahm... a quatro ou a mais, não é? [risos] Pode ser mais uma pessoa, mas será, certamente tocar piano a várias mãos, em tem que haver coordenação, em que tem que haver... ahm... reflexão sobre aquilo que se faz, em que tem que, em que passa por, não só, preparar aulas em conjunto, ou, até materiais ou até testes, etc. Mas também assistir a aulas, mas também... quer dizer, passa por uma série de coisas. Passa por dar opinião sobre o que o outro faz, passa por refletir com o outro, não é?</p>	<p>EL6 Primeiro foi comprovar aquilo que, à partida, ahm... nós tínhamos pensado, ou seja, que os alunos têm, de fato, dificuldades em fazer inferências, neste caso, no texto poético e que, mesmo que tenham conhecimentos prévios, nem sempre os ativam, nem sempre os colocam ao serviço da, da... do texto.</p> <p>EL7 [...] para compreender o que se lê, é preciso ter, por um lado, aceder ao sentido do texto e é preciso ter conhecimentos prévios que nos permitam fazer isso.</p> <p>EL8 Portanto, [ler] implica entrar num mundo. Eu acho que a leitura é um mundo. É um mundo a descobrir. É um mundo de descobertas. E, portanto, em que nós temos, para compreender de forma mais completa, temos que procurar o que está escondido e não só o que está aparente, o que é literal.</p> <p>EL9 Se antes eu já me preocupava com... ahm... motivar os alunos para a leitura ou com... com que eles fossem... compreendessem o sentido escondido, oculto do texto, fossem p'ra além daquela compreensão literal, agora ainda mais me preocupo em que eles construam inferências, em que eles gostem de ler... Portanto acho que é algo que... ahm... preside a minha atuação cada vez mais, claro.</p>	<p>Din20 [...] por acaso, tive uma experiência muito positiva nesse sentido no trabalho do GTB, ahm... sobretudo com uma das colegas, dada a proximidade. Ahm... e fo'... e foi, de facto, estarmos a trabalhar para a mesma coisa. Era aquilo que eu dizia há um bocado: foi fazer tudo em conjunto, não é? Foi pensar tudo em conjunto, foi reformular tudo em conjunto. Às vezes até o melhor sentido daquela palavra que tinha que escrever ali naquele contexto. Portanto, aí foi, de fato, um trabalho colaborativo. A única coisa que eu acho que, talvez tenha falhado um pouquinho, foi, ahm...foi que a minha colega poderia ter implementado. Em vez de ter sido só eu a implementar na minha turma, na sala de aula, apesar do trabalho de preparação ter sido muito em conjunto, efetivamente, na sala de aula, estive lá sozinha. Não é? E, portanto, poderia ter ido a minha colega conjuntamente. Mas, para isso, tínhamos que ter pedido autorização à escola, tínhamos que ter pedido... portanto, havia uma série de formalidades e, portanto, não deu p'ra fazer isso. Mas eu acho que foi a única coisa em que efetivamente não houve trabalho colaborativo, apesar de ter havido um trabalho de retaguarda, de muita preparação.</p> <p>Din21 Mas depois faltou, de fato, pelo menos ela estar... até a presença dela, só. Estar a assistir ou, ou mesmo que não tivesse participado... Mas, pelo men'... mas a participação também. Termos implementado em conjunto.</p>

	Trabalho colaborativo	Ensino de Língua Portuguesa/Leitura	Dinâmicas do GTB / da CDP
Entrevista final (Julho/2009)	<p>TC9 E, portanto, acho que este trabalho nós ainda não, ainda não temos efetivamente porque as pessoas têm um pouco de receio e fecham-se muito na sua concha. Ma' temos, às vezes, tentativas de trabalhar colaborativamente... Temos trabalhos compartilhados. Mas aquele trabalho colaborativo, em equipa, ahm... em que estão todos a trabalhar para o mesmo, etc., isso, não."</p> <p>TC10 Claro que contribuiu para solidificar!</p>	<p>EL10 Porque ajudou-me a melhorar, julgo, o meu desempenho, sobretudo no que se refere às estratégias didáticas... ahm... utilizar para os alunos compreenderem melhor os textos... ahm... como as utilizar, a concebê-las. Não só... ahm... não só implementá-las, mas identificá-las, concebê-las, etc. Portanto, acho que neste aspecto foi extremamente enriquecedor.</p>	<p>Din22 [...] acho que até se foi criando uma certa amizade. Portanto, acho que houve ali uma proximidade, uma camaradagem, para além da... só daquele grau de colega, não é?</p> <p>Din 23[...] o projeto... ahm... a concepção custou um bocadinho a arrancar. E, talvez por ter arrancado um bocadinho tardiamente... Talvez pelo trabalho que nós tivemos aqui – custou nesse sentido porque era muito trabalho em simultâneo [...]</p> <p>Din24 [a implementação tardia] condicionou depois, um pouco, a sua implementação mais tardia e... ahm... Dep'... a implementação no terreno a primeira fase correu muito bem, a segunda fase, dada o ser tardiamente, os alunos já estavam cansados, já... custou... já lhes custou um bocadinho terem que responder a terem que participar, etc., pronto, já não viam tanta utilidade e cut'... portanto, foi um bocadinho mais difícil.</p> <p>Din25 Depois, na análise dos dados, na... elaboração já final, da parte final do trabalho, ahm... foi moroso.</p> <p>Din26 [...] chegamos ao fim e acho que gostamos daquilo que fizemos, apesar de haver alturas em que estávamos completamente desesperadas, sem saber o que fazer [risos], com o tempo a passar e, portanto, imensa coisa para fazer porque tivemos que analisar uma série de coisas e, portanto, foi quase uma mini-tese [risos].</p>

	Trabalho colaborativo	Ensino de Língua Portuguesa/Leitura	Dinâmicas do GTB / da CDP
Entrevista final (Julho/2009)	<p>TC11 [...] a alteração passa por toda uma realidade escolar, não é? Ahm... a forma como eu via as coisas... acho que já era dentro desta linha, mas, na prática, em muitas situações ainda não dá para fazer este trabalho colaborativo. Há uma série de fatores que o impedem. Ou é o tempo ou é porque não há, de fato, conciliação de horários ou é porque os professores também não estão preparados para ele... Há uma série de fatores que condicionam.</p> <p>TC12 Portanto, primeiro o desenvolvimento pessoal acho que foi muito importante porque... ahm... possibilitou perder o medo, o receio, partilhar... ahm... criar... ahm... laços até de proximidade, de... de até de afetividade e acho que isso foi muito importante para o desenvolvimento pessoal... esse, esse aspecto de deixar à vontade, de partilhar e pronto, mesmo até à frente ao grande grupo.</p>	<p>EL11 E, depois, possibilitou-me também analisar um pouco melhor as minhas práticas 'que às vezes nós temos uma percepção, uma concepção, só uma ideia um bocadinho... ahm... opaca e aqui tornou, ajudou-me a tornar mais claro, clarificar um pouco essa percepção que eu tinha, essa ideia que eu tinha, torná-la mais, mais... consistente, mais, mais clara.</p>	<p>Din27 [...] pudemos comprovar que a implementação do plano de formação junto dos alunos deu resultados bastante positivos, sobretudo nos alunos de nível médio e de nível bom. Não tivemos tempo de chegar aos alunos com aproveitamento mais, mais fraco, na medida em que o plano de intervenção foi curto e a esses, que tinham mais dificuldades, não conseguimos chegar.</p> <p>Din28 Eu achei que o plano de formação iria ter um resultado positivo, mas não o impacto que teve. Portanto, eu acho que foi muito bom.</p> <p>Din29 E, depois, eu acho que aprendi muito, aprendi muito com as minhas colegas, aprendi muito na análise de dados, a ter que organizar o trabalho, até porque tive o privilégio de trabalhar com alguém com mais experiência de investigação do que eu e isso foi muito, muito produtivo. Acho que aí aprendi muito.</p> <p>Din30 [...] houve ligações [entre o GTB e a sua escola]. Mas eu acho que aí... ahm... poderia ter havido mais. Ou seja, nós poderíamos ter trazido o GTB à escola. Não é? Porque nós levamos um pouco da escola ao GTB, não é? Mas não trouxemos... ahm... ou trouxemos muito pouco do GTB à escola.</p>

	Trabalho colaborativo	Ensino de Língua Portuguesa/Leitura	Dinâmicas do GTB / da CDP
Entrevista final (Julho/2009)			<p>Din31 No caso aqui da minha escola, foi divulgado em reunião de departamento, foi divulgado um relatório final da atividade, ahm... e foi apresentado, portanto, no plano anual, mas ficou por aí, foi apresentado no plano anual de atividades, mas ficou por aí.</p> <p>Din32 De qualquer forma, eu estava a pensar de, no próximo ano, fazer a divulgação do trabalho realizado junto dos colegas. Porque também já não tivemos hipótese de divulgar o trabalho porque já era muito tarde. Não é? Acabamos o trabalho agora. Mas seria interessante, no próximo ano, divulgar junto dos colegas.</p> <p>Din33 [Seria interessante que os] Três grupos [na verdade, eram quatro] apresentassem os seus trabalhos nas diferentes escolas. Seria interessante. Era uma forma de trazer à escola. Senão parece que este trabalho que se perde, fica só lá, arquivado, não é?</p> <p>Din34 [...] eu acho que houve ligações [entre o GTB e os outros GT's]. Mas podia ter havido mais. Foi uma das coisas que eu apresentei até, penso que na minha reflexão final. Podia ter havido mais. Se tivesse, ao longo do percurso, se tivéssemos feito ahm... várias apres'... ahm... mini-apresentações do decorrer dos trabalhos.</p>

	Trabalho colaborativo	Ensino de Língua Portuguesa/Leitura	Dinâmicas do GTB / da CDP
Entrevista final (Julho/2009)			<p>Din35 [...] acho que fizemos balanços a mais. Foram positivos, mas acho que houve balanços a mais.</p> <p>Din36 Foi apresentada no final [a parte do trabalho dos outros GT's], mas, depois, era tanta coisa, que se perdeu. E se tivesse sido faseado teria sido mais interessante.</p> <p>Din37 Ai, acho que houve [ligações entre o GTB e a universidade]. Houve dentro dos professores do G, que fizeram parte do GTB, mas depois houve nas várias plenárias. Não é? Houve nas várias plenárias. Agora acho que podia ter sido extensivo a... a outros departamentos porque limitou-se um pouco ali ao departamento de, das, das didáticas [...] Mas teria sido interessante até [?] que era no âmbito das línguas, teria sido interessante estender ao Departamento de Línguas, não é?</p> <p>Din38 Houve muito envolvimento do Departamento de Didáctica estava lá praticamente em peso, não é? E mesmo as pessoas que trabalham conosco ali no GTB estavam bem representados.</p>

	Trabalho colaborativo	Ensino de Língua Portuguesa/Leitura	Dinâmicas do GTB / da CDP
Entrevista final (Julho/2009)			<p>Din39 Ler implica, acima de tudo, gostar, gostar daquilo que se faz. E daí nós termos ido para a motivação para a leitura. Portanto, ler por prazer, ler, gostar de ler. E, depois, para além disso, compreender aquilo que se lê. E então, aí nós temos, fomos para outro lado, para a inferência na leitura e para o outro.... o ... do... para os provérbios.</p> <p>Din40 E aprendi muito no especificamente no trabalho sobre a inferência... que realizei e que implementei na minha turma porque tive esse privilégio de implementar junto dos alunos e de ter sido eu a fazê-lo. [...] Porque, apesar de nós termos construído as estratégias em conjunto, etc. eu tive o privilégio de as implementar junto dos alunos e acho que isso foi muito importante para... para o meu... ahm... desempenho profissional, não é?</p>